

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA - MAPSI

**PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL**

EMERIANA SILVA

PORTO VELHO
2016

EMERIANA SILVA

PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Doutora Lilian Caroline Urnau.

Porto Velho – RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S586p

Silva, Emeriana

Perspectivas de futuro de adolescentes em situação de acolhimento institucional: uma visão histórico-cultural./Emeriana Silva. Porto Velho, Rondônia, 2016.

144 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof. Dr.^a Lilian Caroline Urau

1. Adolescentes. 2. Acolhimento institucional. 3. Perspectiva do futuro. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Urau, Lilian Caroline. II. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecária Responsável: Cristiane Marina T. Girard CRB11/897

TERMO DE APROVAÇÃO

EMERIANA SILVA

Perspectivas de Futuro de Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional: uma visão
histórico-cultural

Dissertação apresentada e aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação Mestrado
em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos
Educativos

Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Banca Examinadora:

Orientadora: Doutora Lilian Caroline Urnau
Instituição: Fundação Universidade de Rondônia/UNIR

Professora Doutora Luciana Pereira de Lima
Instituição: Universidade Federal de Uberaba/UFU

Professora Doutora Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Instituição: Fundação Universidade de Rondônia/UNIR

Porto Velho, 06 de julho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao meu compreensivo marido, Vildemar, que sempre se mostrou paciente e amoroso diante das minhas ausências para me dedicar ao estudo e à pesquisa.

Aos meus filhos André e Bernardo, que mesmo sem compreenderem minhas incessantes buscas pelo estudo, me apoiaram e incentivaram.

À minha orientadora, Lilian Caroline Urnau, que sempre disponível e acolhedora, me orientava no caminho a ser trilhado, e me apresentou a Vigotski, este descobridor do homem cultural e histórico.

Aos professores do Mestrado, que com sabedoria contribuíram enormemente para a minha trajetória de pesquisa e aprendizagem, e para minha aproximação com a psicologia histórico-cultural.

À grande amiga Maranei Rohers Penha, por me incentivar a fazer o Mestrado, pelas longas conversas, pelas trocas de experiências e pelos desabafos ao longo da nossa trajetória de quinze anos de amizade.

Às meninas-adolescentes e à equipe de profissionais da instituição de acolhimento, especialmente à sua diretora, que me permitiram compartilhar as vivências e o dia a dia da casa.

Às minhas queridas companheiras de trabalho do 2º Juizado da Infância e Juventude – Daniele, Rita, Maria de Fátima, Josefina e Camila –, que, sempre compreensivas e apoiadoras, muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando-me conciliar com minhas atividades profissionais.

Ao Tribunal de Justiça de Rondônia, que, por meio do Juiz de Direito do 2º Juizado da Infância e Juventude, não apenas me permitiu a realização deste trabalho, como também me incentivou a concluí-lo.

Aos colegas mestrandos de Psicologia, que muito contribuíram com as discussões temáticas e que muito me engrandeceram.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia, que oportunizou a mim e aos demais mestrando em Psicologia este espaço privilegiado de reflexão e de construção do conhecimento.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse concluído com êxito.

Muito obrigada!

RESUMO

SILVA, Emeriana. **Perspectivas de Futuro das Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional: uma visão histórico-cultural**. Porto Velho, 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

Esta pesquisa objetivou investigar a perspectiva de futuro de adolescentes do sexo feminino que vivem em uma instituição de acolhimento, no Estado de Rondônia. O referencial teórico adotado foi a Psicologia Histórico-cultural, representada por Vigotski e seus seguidores. Com base na teoria estudada, o adolescente é concebido como um sujeito concreto, em uma etapa de transição, inserido e expresso em seu contexto histórico e cultural, o que possibilitou a compreensão sobre a adolescência institucionalizada a partir de determinada condição. Fez-se também interlocução com os estudos sobre acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil procurando compreender a trajetória histórica sobre esse fenômeno. Como procedimentos metodológicos, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas sobre temas relativos à família, vida escolar, ao cotidiano das adolescentes na instituição de acolhimento e sobre as perspectivas de futuro por elas vislumbradas. Também se utilizou a análise documental de relatórios elaborados por profissionais dos programas de acompanhamento das adolescentes institucionalizadas, além de observação dos espaços de vivências dos sujeitos. Participaram da pesquisa quatro adolescentes, do sexo feminino, entre 13 e 16 anos de idade, que frequentavam a escola e estavam institucionalizadas há mais de doze meses na mesma instituição. Os resultados da pesquisa revelaram que as histórias das adolescentes mesclam um passado marcado pelo sofrimento e abandono, e que ainda ronda o presente, nas formas como singularmente significam os vínculos que ainda mantêm com alguns familiares e nas expectativas do reencontro. O futuro, permeado de esperanças e sonhos, mescla as incertezas do contexto atual de uma adolescência questionadora com o desejo de constituir a própria família de forma diferente, bem como o de idealizar um futuro profissional. A pesquisa revelou ainda que as políticas públicas e as ações voltadas à adolescência, especialmente àquela institucionalizada ainda conservam uma visão naturalista e biológica do desenvolvimento humano, o que dificulta a compreensão de uma adolescência construída, cujas características impressas são resultantes de determinado contexto histórico e social. Apontou-se, ainda, para a falta de espaços de reflexão e preparação profissional efetiva das adolescentes, tanto por parte das instituições de acolhimento como também pela escola, bem como a preparação para o exercício da autonomia, projetando à vida adulta. Nesse sentido, a pesquisa identificou ainda a importância da inclusão de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento em atividades externas sejam grupos de trabalhos, de artes ou eventos da comunidade, a fim de preservar ou reconstituir vínculos e fortalecer as relações sociais. Faz-se necessário, para tanto, que essas instituições e seus profissionais estejam articulados e atentos, e que busquem compreender os elementos presentes na constituição da adolescência assim como torna-se imprescindível o investimento na área, tanto em recursos materiais como em capacitação dos profissionais.

Palavras-chave: Adolescentes. Acolhimento institucional. Perspectiva de futuro. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

SILVA, Emeriana. **Future Prospects of Adolescents in Institutional Home Situations: a cultural-historical view.** Porto Velho, 2016. Dissertation (Academic Master's Degree in Psychology). Federal University of Rondonia, Porto Velho, 2016.

This study aimed to investigate the future prospects of adolescent girls living in an institutional home in the State of Rondônia. The theoretical framework adopted was the cultural-historical approach of psychology represented by Vygotsky and his followers. Connections were also made with the studies on institutional care in order to understand the relationships that occur among adolescent subjects who spend most of their lives in institutions, or so-called shelters. Procedurally, semi-structured interviews on issues of family life, school life, the daily life of teenagers at the host institution and what the future held for them were used. Also, documentary analysis of materials prepared by professionals from programs that monitor the institutionalized adolescents were used, as well as observations of the subjects' living space. The study was conducted with four adolescents between 13 and 16 years of age, who attended school and who were institutionalized for more than twelve months in the same institution. The findings of the study revealed that the stories of the adolescents combine a past marked by suffering and abandonment that still affects their present. The future, permeated with hopes and dreams, merges the uncertainties of the current context of a questioning adolescence and requirements imposed on them by a contemporary society. It was emphasized in this study that, by adopting Cultural-historical Psychology as a reference, the adolescent was conceived as a concrete subject, in a phase of transition, inserted and expressed in their historical and cultural context which made it possible to understand institutionalized adolescence based on this particular condition. However, the study revealed that public policies and actions aimed at adolescence, and especially at an institutionalized one, still retain a naturalistic and biological view of this stage of human development, which hinders understanding of a constructed adolescence, whose fixed features are the result of particular historical and social context. It further pointed to the lack of spaces for reflection and effective professional training for adolescents, both in the shelter, and at school, as well as the exercise of autonomy, projecting into adulthood. It is necessary that adult society, schools, institutions and their professionals are articulate and attentive and seek to understand the elements present in the constitution of this category under construction, as it is essential investment in the area, both in material resources and in professional training.

Key words: Teenager. Shelters (residential care). Future perspective. Cultural-historical Psychology

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Capacidade do Serviço de Acolhimento Institucional por Região, 2013.....	77
Tabela 2 – Distribuição dos Serviços de Acolhimento Institucional e da Capacidade de Atendimento/UF, 2013.....	77
Tabela 3 – Distribuição da População infanto-juvenil nos Serviços de Acolhimento Institucional, 2013.....	78
Tabela 4 – Distribuição da população atendida por faixa etária (em anos)	79
Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
CLAVES	– Centro Latino Americano de Estudos da Violência e Saúde Jorge Carelli
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de \pessoal de Nível Superior
CNAS	– Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	– Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	– Instituto de Pesquisa Aplicada
FIOCRUZ	– Fundação Oswaldo Cruz
FPS	– Função Psíquica ou Psicológica Superior
MAPSI	– Mestrado Acadêmico em Psicologia
MDS	– Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
PIA	– Plano Individual do Adolescente
PNCFC	– Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes
SDH	– Secretaria de Direitos Humanos
SPDCA	– Secretaria Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente
UNIR	– Universidade Federal de Rondônia
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	20
2 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA ADOLESCÊNCIA	28
2.1 A Naturalização da Adolescência	28
2.2 A Concepção da Adolescência e a Psicologia Histórico-Cultural	34
2.3 A Questão dos Interesses e a Formação dos Conceitos Científicos na Adolescência	41
2.4 O Conceito de Vivência da Psicologia Histórico-Cultural	47
3 PROJETO DE VIDA E PERSPECTIVA DE FUTURO	51
3.1 Perspectivas de Futuro para Adolescentes. Elas existem?	52
3.2 O Trabalho no Contexto do Projeto de Futuro	60
4 A PRÁTICA DO ABANDONO E DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA HISTÓRIA ANTIGA	68
4.1 Percorrendo um Tempo Nem Tão Antigo	69
4.2 A constituição dos abrigos no Brasil	71
4.3 As Instituições para Acolhimento de Crianças e Adolescentes no Brasil na Atualidade	78
5 A PESQUISA: CAMINHOS E CONSTRUÇÕES	84
5.1 O Campo	89
5.2 Os Sujeitos da Pesquisa e seu cotidiano	91
5.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa	95
5.3.1 Análise documental	96
5.3.2 Entrevistas	99
5.4 Análise das conversas e fragmentos das histórias coletadas	101
6 CONVERSANDO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS ADOLESCENTES: REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO	105
6.1 Histórias familiares não acolhidas: o passado que ronda o presente e intervém no futuro	106
6.2 A escola presente interferindo no futuro	114
6.3. “Amigas não, só colegas” – as relações com os pares, cuidadores e com a instituição.	122
6.4 Nesse emaranhado de histórias, relações e reconstruções, onde se situa o projeto de futuro?	128

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	147

APRESENTAÇÃO

Um começo, uma escolha...

Começo a escrever esta dissertação buscando, em minha trajetória, as vivências da adolescência, da qual, só agora pude perceber o significado e o sentido dessa fase do desenvolvimento da vida humana. Permito-me expor e compartilhar com o leitor breves passagens da minha vida que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Os anos transcorridos na infância passaram de forma tão rápida que até mesmo os momentos de dor ou abandono se tornaram ínfimos nessa fase, prevalecendo sobre esses momentos, as marcas e as memórias do brincar e ser feliz! Quando a puberdade se anuncia e com ela a adolescência, aparecem os espinhos das rosas e do sujeito indefinido, e se começa a exigir que esse sujeito pense e perceba o mundo a sua volta com todas as cores e sensações que lhe pertencem, agradáveis ou não, tristes ou alegres, coloridas ou cinzentas. E tudo que se ouve é que “faz parte do amadurecimento”. Assim se tem a certeza de que a adolescência chegou, embora ninguém nos tivesse avisado seu começo, meio e fim.

O final de minha infância e início da adolescência foi marcado pelo luto: aos 10 anos perdi minha mãe, e aos 15, meu pai, ainda assim, tentei vivenciar uma “adolescência normal” como era esperado. Nunca fui rebelde, no sentido mais radical da palavra e na associação generalizada da ideia à vivência da adolescência. Os conflitos e as crises, aceitos popularmente como características centrais desde momento e descritos por muitas teorias, talvez não tenham sido tão intensos, afinal, os pais, as principais figuras a serem confrontadas, já não estavam presentes, e muitas vezes as tristezas superavam os conflitos. Os confrontos então passaram a ser em relação à vida, ao mundo e às injustiças (incluindo as minhas próprias), e a contestação foi transformada pelo estudo, pelas amizades e pela crença de que havia algo melhor a ser feito. Muito embora aquele momento me parecesse uma exclusividade subjetiva, hoje constato as interferências do mundo exterior como parte da construção de minha adolescência.

O período da adolescência me pareceu mais longo do que o tempo cronológico efetivamente vivido, e eu tinha a esperança de que as instabilidades emocionais e comportamentais se acabariam com a vida adulta, ainda que esta não tivesse data nem horário de chegada.

A trajetória escolar me parecia o recurso mais importante nessa passagem da vida. Era no espaço da escola que se encontravam os amigos, os professores-mestres e, sobretudo, a possibilidade de superação e crescimento pessoal. Minha família sempre privilegiou a

educação e acreditava que a escola particular e, preferencialmente religiosa, proporcionaria os melhores caminhos. Sem questionar a escolha de meus pais e irmãos, segui à risca o que me apresentavam e “retribui sendo sempre uma aluna exemplar”. Era o que eu ouvia dos familiares e da escola.

Ser uma boa aluna não me isentou de vivenciar ansiedades e angústias diante da necessidade de fazer escolhas e enfrentar os medos que se constroem.

O final do então Segundo Grau Científico¹, quando o caminho trilhado na escola formal havia terminado, foi-me exigido que o próximo passo dado devesse ser por conta própria, e este definiria o caminho profissional para “toda a vida”. Assim era.

A ansiedade aumentava à medida da necessidade de definição de que curso superior eu faria, uma vez que eu tinha o privilégio (e sempre reconheci esse fato) de seguir estudando sem precisar trabalhar. Mas o que mais assustava é pensar que esta escolha definiria meu futuro profissional e pessoal.

Sem muita clareza, admito, escolhi o curso de Serviço Social. Possivelmente, se me perguntassem naquela época, aos 17 anos, o porquê, meus argumentos não se sustentassem por muito tempo, mas me parecia uma profissão que me levaria a algum lugar.

Hoje percebo que a escolha pelo curso de Serviço Social, não foi aleatória ou descontextualizada. Está relacionada aos significados e sentimentos de (in)justiça sempre presentes em minha vida e, que associados ao momento social e histórico, quando vivíamos os resquícios do fim da ditadura, clamavam por justiça. Assim foi.

Aos 18 anos, por uma decisão movida muito mais pela emoção, viajei para a Espanha onde permaneci por três anos, e onde, além de concluir o curso de Serviço Social, descobri novos mundos e novas pessoas que me ajudaram a trilhar outros caminhos em direção à vida adulta.

E se nossos caminhos e escolhas profissionais não são por acaso, também não o é a escolha do tema desta pesquisa! Parafraseando Adalberto Barreto, que conheci quando este realizava palestras e ministrava cursos sobre a Terapia Comunitária, “eu só reconheço aquilo que eu conheço”! Logo, é possível que a busca e o encontro com o tema aqui proposto, já fosse meu conhecido de algum momento da minha história.

Possivelmente, também não deve ser por acaso que minha trajetória profissional perpassasse pelas ações da Justiça da Infância e Juventude, onde atualmente exerço a função de analista judiciária, desenvolvendo atividades para a promoção do direito de crianças e

¹ Atual Ensino Médio

adolescentes à convivência familiar e comunitária, lidando com processos de adoção e guarda de crianças e adolescentes que passam pelo acolhimento institucional em decorrência de situações de vulnerabilidade familiar e outros tipos de violência doméstica.

O interesse por pesquisar sobre as perspectivas de futuro para adolescentes em situação de acolhimento institucional é uma tentativa de dar visibilidade a uma adolescência esquecida e abandonada. São meninas que nos itinerários de suas vidas tiveram suas infâncias encurtadas, suas adolescências violadas e foram entregues à sorte num contexto institucional. Mas são, antes de tudo, meninas que, como muitos adolescentes sonham, fazem planos e oscilam na crença de que o futuro lhes reserva boas coisas. Assim é!

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o olhar sobre a adolescência sempre esteve marcado pelo aspecto do desenvolvimento biológico, pela delimitação de uma faixa etária específica e pelos significados associadas a este momento do ciclo vital, evidenciado como um período de rebeldia, insegurança, contestação, ebulição hormonal, sexualidade afluída e de indefinição entre ser adulto e ser criança. Esses significados atribuídos naturalizam e universalizam tais comportamentos, independente do contexto e dos sujeitos aos quais dizem respeito, associando a adolescência à crise. É interessante ressaltar como essa visão permeia o meio acadêmico e profissional, principalmente no campo da Psicologia.

Admitindo a incompletude construída a partir de argumentos biológicos, sedimentados por uma visão naturalizante sobre a adolescência, ao realizar esta pesquisa procuramos ampliar esse olhar, desconstruindo leituras parciais ou estigmatizantes sobre os adolescentes, e vislumbrando a possibilidade de tecer novos referenciais sobre eles.

Nesse sentido, buscando novas compreensões sobre a constituição e o conceito de adolescência, a abordagem pautou-se na teoria histórico-cultural que identifica o adolescente como uma etapa do desenvolvimento, que se constitui dialeticamente e que constrói sua trajetória de vida a partir de um contexto social e histórico determinado.

A partir dessas novas concepções sobre a adolescência, em nosso estudo fizemos um recorte dessa fase e focamos nosso olhar para nas adolescentes que se encontram vivendo em instituições de acolhimento². Referimo-nos aqui a um determinado grupo de indivíduos, entre 14 e 18 anos de idade, sexo feminino – que, embora separados temporária ou definitivamente do convívio de suas famílias de origem, buscam novas perspectivas para suas vidas. A partir das relações sociais que estabelecem, reescrevem suas histórias, buscando referências nos grupos dos quais participam, ao mesmo tempo em que apontam para formas diferentes de vivenciarem a adolescência.

O acolhimento institucional é uma medida de proteção preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que deve ser aplicada, conforme estabelece o art. 98 do citado Estatuto, sempre que os direitos previstos na referida Lei forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, ou ainda em razão da própria conduta da criança ou do adolescente.

Os termos acolhimento institucional, instituição de acolhimento e unidade de acolhimento são similares e vem substituindo o termo “abrigo”, embora cotidianamente este último ainda seja muito utilizado. Neste trabalho os termos foram utilizados como sinônimos.

Desde a promulgação do ECA, se instituiu um novo paradigma sobre a concepção de criança e adolescente, que os concebe agora como sujeitos de direito, e a sociedade deve tê-los como prioridade, incluindo-os na definição das políticas públicas de saúde, educação, convivência familiar e comunitária, lazer etc.

Nesse sentido, as instituições que abrigam crianças e adolescentes passaram (e passam) por modificações, desde a sua concepção, em seu funcionamento, principalmente no modo como devem lidar com esses sujeitos. Tais mudanças ainda enfrentam resistência da sociedade e, por vezes, essas instituições ainda persistem em manter as antigas práticas coloniais, nas quais menores eram mantidos em sistemas semelhantes a depósitos e sem muitas perspectivas de vida futura.

Assim, considerando os aspectos legais e históricos que permearam a vida de crianças e adolescentes que passaram por situação de acolhimento institucional, e observando o que vem sendo praticado no cotidiano de instituições de acolhimento, bem como os questionamentos apresentados por aqueles adolescentes aos quais são aplicadas medidas de proteção, despertou-nos o interesse de compreender melhor a adolescência contemporânea, em especial, aquela em situação de acolhimento institucional.

A trajetória profissional da pesquisadora na região Norte do país, onde atua como Assistente Social na área da Justiça da Infância e Juventude possibilitou a aproximação com a realidade dos abrigos e com uma parcela dos abrigados – as adolescentes institucionalizadas. Tal vivência não permitiu uma postura de indiferença às questões que permeiam a realidade desses sujeitos e aos espaços cotidianos institucionais, nos quais crianças e adolescentes deveriam receber especial atenção e ser protagonistas da própria história.

Concomitante à atividade de assistência social, a atuação da pesquisadora como docente na educação superior permitiu entrelaçar os conhecimentos profissionais com outras áreas do saber, tais como a psicologia, pedagogia e as ciências sociais, que ampliaram os questionamentos acerca do tema da infância e adolescência, instigando ainda mais a inquietação e estabelecendo uma relação mais íntima com o campo educacional.

Além destas experiências, constatamos num primeiro olhar que pesquisas e estudos sobre a adolescência têm sido realizados com objetivo de melhor compreendê-la, bem como contribuir para a propositura de ações e programas de atendimento aos jovens, o que, contudo, nem sempre tem garantido a efetividade das propostas e os avanços necessários para uma análise mais completa e inclusiva da adolescência.

No campo acadêmico, realizamos uma busca sobre o tema no banco de teses e dissertações do portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

no início da pesquisa em 2014³. De acordo com as informações encontradas, para a palavra-chave “adolescência”, podemos afirmar que pesquisas estão amplamente voltadas ao adolescente autor de ato infracional; à violência; às questões de educação escolar formal; ao adolescente em situação de rua; à sexualidade e à gravidez na adolescência.

Restringindo o campo de busca da revisão bibliográfica no mesmo banco de teses e dissertações, e usando como palavras-chave: *adolescente/psicologia histórico-cultural*; *adolescente/projeto de vida*; *adolescente/perspectiva de vida*; *adolescente/abrigo*; e *adolescente/acolhimento institucional*, foram obtidos 214 resumos. Destes, 27 tratavam efetivamente sobre adolescentes ou crianças institucionalizadas (com maior número na questão da infância) e não foram encontrados trabalhos realizados na região norte do país.

Nas buscas de trabalhos sobre a adolescência, a análise dos resumos encontrados demonstrou que ainda predominam os estudos sobre adolescentes autores de ato infracional, ou seja, daqueles que transgridem as regras e normas sociais e que são submetidos às leis e ao cumprimento de medidas para adequação de comportamentos, e são vistos como: transgressores, rebeldes e desajustados, o que contribui para a perpetuação de uma visão de adolescência violenta e rebelde na mídia e no espaço acadêmico.

Ainda dentre os 214 trabalhos encontrados, ressaltamos que foram encontrados diversos trabalhos relacionando adolescentes à formação escolar, incluindo nestes, sete estudos que utilizaram a Psicologia Histórico-Cultural como base teórica.

No mesmo banco de dados citado, utilizando as palavras-chave *adolescentes e perspectiva de futuro ou projeto de vida*, que foram considerados similares em seu uso acadêmico, conforme observado nos resumos analisados, ao relacioná-los com adolescentes em situação de acolhimento institucional, encontramos um total de dezesseis trabalhos, o que nos permite inferir que ainda há muito a ser pesquisado neste campo.

Em função de alguns trabalhos vinculados ao Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) não constarem no banco de dados da CAPES, realizamos um levantamento em dezembro de 2015, no portal do referido programa de pós-graduação. Estão registrados nesse portal 76 trabalhos, dos quais nove mencionam a adolescência. Destes, dois tratam de adolescentes em situação de abrigo ou acolhimento institucional; seis referem-se à escolarização e um sobre ato infracional. Quanto ao referencial teórico, do quantitativo de nove, seis utilizam a Psicologia Histórico-cultural e os demais a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicanálise.

³ A pesquisa foi realizada no período de 1º a 15 de novembro de 2014.

Os trabalhos encontrados ora apontam para questões inerentes, próprias do indivíduo, ora apontam para questões da sociedade, indicando a necessidade de provimento de políticas públicas que compreendam e concebam a adolescência no contexto social, político e histórico. Indicam ainda a necessidade de qualificação profissional, visando à incorporação de um novo modo de compreender os adolescentes, desmistificando a normalidade e a unicidade da adolescência. Percebemos ainda que as pesquisas realizadas com a temática da adolescência, buscavam enfatizar determinadas categorias tais como adolescentes transgressores ou infratores; adolescentes grávidas, adolescentes de classes subalternas etc., o que, por sua vez, contribui para a possibilidade de análise de diferentes adolescências.

Se por um lado as pesquisas buscam desconstruir olhares normativos e generalizantes sobre a vivência da adolescência, por outro, estes ainda persistem no pensamento comum que ainda vigora em nossa sociedade. Observamos, a partir das notícias veiculadas pela mídia, que os adolescentes têm sido alvo frequente nas páginas policiais, envolvidos em crimes hediondos, fatos que provocam a indignação da sociedade e despertam em políticos e parlamentares o interesse em alterar ou propor novas leis, com foco na responsabilização e punição de jovens considerados os alvos da situação. Tais fatos contribuem para a idealização do adolescente como ser rebelde e violento que precisa ser contido, expandindo esta visão aos outros espaços institucionais, como a escola e o abrigo, como se essa faceta se constituísse na principal característica da adolescência. Entretanto, dados apontados pelo Ministério da Justiça, publicados pelo Portal Brasil (2015), indicam que apenas 0,9% dos crimes no Brasil são cometidos por adolescentes entre 16 e 18 anos de idade. Esse percentual é ainda menor se considerados homicídios e tentativas de homicídio: 0,5%.

Assim, a elaboração da pesquisa visou ao aprofundamento e à compreensão da adolescência em nossa sociedade, bem como vislumbrar novas possibilidades de pensá-la de forma mais crítica e contextualizada, especialmente aquela para a qual o acesso à educação, à convivência familiar e a informação têm sido negligenciadas.

Nosso objetivo geral foi compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes do sexo feminino em situação de acolhimento institucional, a partir das relações sociais que estabelecem e dos sentidos que atribuem à família, à escola e aos grupos de convivência. Como objetivos específicos foram adotados os seguintes: pesquisar a partir de documentos, a trajetória de vida do adolescente e os motivos que o levaram ao acolhimento institucional; compreender os sentidos da escolarização na construção das perspectivas de futuro para o adolescente institucionalizado; conhecer os sentidos das relações sociais

construídas pelos adolescentes institucionalizados e verificar os limites e possibilidades para a construção das perspectivas de futuro a partir da na vivência institucional.

Os subsídios que embasam este trabalho encontram-se na Psicologia Histórico-cultural, segundo a qual a constituição dos seres humanos e de sua consciência ocorre por meio da ação destes sobre a natureza, e determinada a partir de condições histórico-sociais concretas (VYGOTSKI, 2012a)⁴.

Ao adotar um enfoque crítico sobre o que é a adolescência enquanto condição historicamente construída passamos a compreender o adolescente em suas relações com o mundo, entendendo-o a partir de um fenômeno construído psicológica e socialmente, e intimamente relacionado ao desenvolvimento social e cultural da sociedade. Nesse enfoque, os aspectos cultural e social se destacam, e até se sobrepõem às questões biológicas consideradas naturais e inatas aos seres humanos. O desenvolvimento da adolescência encontra-se atrelado a aspectos históricos dessa construção, no sentido de que cada sujeito se apropria singular e ativamente de conhecimentos e comportamentos socialmente transmitidos em um dado contexto histórico e cultural, de forma a modificá-lo e ser por ele modificado.

Podemos afirmar que o desenvolvimento do adolescente acontece à medida que ele se relaciona com o contexto social e consigo mesmo, construindo e imprimindo sua trajetória transitória, marcada por profundas mudanças internas e externas, estabelecendo sua formação mais ampla e contextualizada. Nesse sentido, podemos destacar que a ideia de formação do indivíduo, apresentada por Vygotski (2012a), a partir dos fenômenos psicológicos e dialeticamente imbricados aos fenômenos objetivos, é bastante complexa e permite retratar as várias dimensões presentes no processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que reconhece a dimensão singular do sujeito, esta só entendida por meio das relações histórico-culturais nas quais é constituída.

Com base nestes direcionamentos, a pesquisa foi sendo construída a partir dos seguintes questionamentos: como as adolescentes mantidas em instituições de acolhimento constroem suas perspectivas de futuro? Como se dão as novas relações sociais que elas estabelecem a partir da vivência institucional e como estas relações são significadas pelas adolescentes? Qual o sentido da escola para as adolescentes institucionalizadas? Nesse contexto, qual pode ser a

⁴ Durante a pesquisa o nome de Vigotski foi encontrado escrito de diversas formas, tais como Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, conforme os tradutores das obras. Neste trabalho padronizei a grafia do sobrenome do autor em VYGOTSKI, porém quando se tratar de referência a uma obra específica utilizarei a forma conforme grafada no original.

contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão da adolescência institucionalizada na elaboração de sua perspectiva de futuro?

Assim, a partir de tais questionamentos, definimos como objetivo geral desta pesquisa compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional a partir das relações sociais que estabelecem e dos sentidos que atribuem à escola e aos grupos de convivência.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: pesquisar a partir de documentos, a trajetória de vida do adolescente e os motivos que o levaram ao acolhimento institucional; compreender os sentidos da escolarização na construção das perspectivas de futuro para o adolescente institucionalizado; conhecer os sentidos das relações sociais construídas pelos adolescentes institucionalizados e, verificar os limites e possibilidades para a construção das perspectivas de futuro a partir da na vivência institucional.

Como resultado de nossos estudos, o trabalho ora apresentado está estruturado em seis partes, sendo esta Introdução a primeira delas.

A Seção II apresenta os olhares que foram construídos e caracterizam- a adolescência como uma fase marcada essencialmente por transformações biológicas, com comportamentos naturalizados e justificados a partir das mudanças hormonais. Poucos autores apontaram para versões mais críticas sobre essa fase do desenvolvimento e, embora reconheçam as influências do meio na formação dos indivíduos, mantém como pano de fundo a fundamentação biofisiológica. Sob um olhar diferenciado, a Psicologia Histórico-cultural discute a adolescência a partir de um olhar crítico e dialético, compreendendo que fatores objetivos e subjetivos constituem o indivíduo e que, portanto, o adolescente deve ser compreendido a partir dessa relação.

Pautando-nos em Vygotski (2009, 2012a, 2012b), utilizamo-nos dos conceitos de vivência, interesses e da formação dos conceitos científicos desenvolvidos pelo autor, como elementos constituintes na distinção e caracterização da adolescência.

Na terceira Seção, consideramos importante apresentar ao leitor nosso entendimento sobre perspectiva de futuro utilizada neste trabalho. Bock (2009, 2011), Ozella (2003,2011) e Liebesny (2008) são as referências que utilizamos para elaborar nosso entendimento sobre o tema. Há uma intersecção entre os conceitos de projeto de futuro, projeto de vida e perspectiva de futuro. Assim, a partir de elementos estudados nas referências apontadas acima, construímos um conceito que melhor se adequasse ao tema em estudo.

O termo *projeto* nos remete à ideia da construção, da operacionalização de algo que se pretende e para o qual se traça linhas, caminhos para serem trilhados a fim de se chegar aonde

se deseja. Já *perspectiva*, a nosso ver, encontra-se mais no plano da idealização daquilo que se quer e que se forma (ainda que no plano das ideias) a partir de representações, dos objetos e ideias que estão postos e do panorama que se pode contemplar. Os termos não são excludentes, ao contrário, complementam-se, o que nos permitiu a utilização de ambos os termos na elaboração do trabalho.

Na quarta Seção, apresentamos um breve histórico sobre o abandono e a prática da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, ao tempo em que surgem legislações que se propõe garantir sua proteção. Buscamos identificar e compreender, na história social da infância e da adolescência, qual o *locus* atribuído a essas categorias na história dos homens e como as práticas do abandono e não reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito ainda persistem na sociedade contemporânea. A visão adultocêntrica que marcou a história da criança e do adolescente (embora sobre este último os registros históricos sejam mais restritos) sufocou sua expressão, impedindo a visibilidade dessas fases tão importantes do desenvolvimento da vida humana, a infância e a adolescência. Os dados apresentados sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil apontam para uma realidade que ainda merece uma atenção diferenciada.

Na quinta Seção, abordamos os caminhos trilhados a partir do método percorrido na pesquisa a partir dos objetivos elaborados e descritos para este trabalho. As escolhas metodológicas não são aleatórias. Elas indicam nossa visão de mundo e dão significado à participação dos sujeitos no processo de descobertas. Descrevemos os procedimentos metodológicos adotados e os passos que seguimos em busca de respostas a nossos questionamentos.

O contato e as trocas com as adolescentes na instituição de acolhimento foram um momento ímpar na pesquisa, pois reconhecemos a relação de proximidade que se estabelece entre os sujeitos e o pesquisador, proporcionando que ambos se modifiquem e percebam a realidade em que se inserem.

Na sexta Seção, são apresentados os resultados da pesquisa que permitiram estabelecer o diálogo das teorias estudadas e os conteúdos contidos nas falas das adolescentes, obtidos a partir das entrevistas. Para isso se fez necessário ultrapassar, de modo a não reproduzir, conceitos e mistificações a respeito da adolescência institucionalizada e a sua inserção social e escolar.

Estar com as adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, permitiu-nos desvelar as relações estabelecidas entre elas, seus sonhos e seus projetos de vida. Também permitiu-nos compreender, a partir de sua vivência institucional, qual o significado das relações que se

estabelecem no espaço institucional e escolar, relações estas que intermediam os processos de desenvolvimento do indivíduo e, dessa forma, como pensam e constroem suas perspectivas de futuro (re)significando suas histórias.

Acreditamos, sob o ponto de vista da pesquisa acadêmica, que ainda há muito a ser estudado, visando a contribuir para ações e políticas públicas voltadas ao atendimento de adolescentes que passam por situações de acolhimento institucional, bem como para ampliar o olhar sobre a adolescência e desmistificar determinadas características que vem sendo atribuídas como inatas ao longo da história.

Por sua vez, com a pesquisa esperamos ainda poder contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais que atuam na área da infância e juventude, pois as dinâmicas da sociedade nos conduzem à busca contínua pelo saber a fim de, cada vez mais, nos apropriarmos dos saberes na área da adolescência.

Esperamos poder contribuir para uma melhor compreensão entre os estudos e pesquisas e as práticas das instituições de acolhimento, tendo em conta as vivências das adolescentes, reconhecendo que se faz necessário estreitar o hiato que vem se estabelecendo entre seus atores, promovendo a reflexão e o debate e contribuindo na construção das histórias das adolescentes. Sem a pretensão de encontrar soluções finalísticas ou conclusivas sobre o tema, nossa intenção esteve voltada para acrescentar novos olhares, visando ampliar a discussão sobre a adolescência, o acolhimento institucional e a perspectiva de futuro, considerando o contexto social e histórico.

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA ADOLESCÊNCIA

em que explicitamos os caminhos percorridos na concepção da adolescência e um outro olhar a partir da Psicologia Histórico-cultural

2.1 A Naturalização da Adolescência

A ideia da existência da adolescência enquanto fase de desenvolvimento do indivíduo nem sempre existiu, e mesmo depois de admitida, o entendimento sobre essa etapa de vida também não foi sempre a mesma.

A concepção de que a adolescência é uma fase que se diferencia qualitativamente da infância e da vida adulta tem sua origem na Idade Antiga, na cultura greco-romana. Entretanto, foi somente a partir do século XIX que essa etapa da vida humana começou a adquirir contornos sociopolíticos, como consequência das transformações econômicas e sociais, especialmente marcadas pelas novas configurações das relações do trabalho, redirecionando os adolescentes para o mundo exterior, o da educação formal e da atividade produtiva. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011)

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência tem sido definida como o período que vai dos 10 aos 19 anos de idade (HABGZANG; DINIZ; KOLLER, 2014). O mesmo critério etário é adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que apresentou, conforme o resultado do Censo Demográfico de 2010, uma população infanto-juvenil num total (compreendida entre 10 a 19 anos de idade) de 34.157.633. (IBGE, 2010). Ainda seguindo o mesmo critério etário, o ECA determina a infância até os 12 anos e a adolescência dos 12 e 1 dia aos 18 anos de idade.

Os critérios adotados por essas instituições são cronológicos, exclusivamente pautados na definição de uma faixa etária, e não dão conta de definir o ciclo vital que demarca a adolescência, uma vez que o ser humano em sua constituição mais ampla está em constante mudança, tornando frágil sua delimitação apenas pelo parâmetro etário. Não por acaso temos assistidos aos debates sobre a alteração da maioridade penal, em que o senso comum e algumas tendências políticas passaram a questionar o critério etário de 18 anos, estabelecido pelo ECA, como determinante para a inimputabilidade. Tem sido feita uma análise primária sobre a crescente violência envolvendo jovens e adolescentes, muitas vezes desprovida de dados e dos aspectos sociais e históricos implicados nessa questão, suscitando conclusões pouco fundamentadas, que veem na redução da maioridade penal, no endurecimento de penas e no encarceramento de jovens a solução dos problemas relacionados à violência juvenil. Despreza-

se o contexto social e histórico inerente a violência e à constituição da adolescência contemporânea, propondo-se medidas que uma vez mais acentuam as características tidas como patológicas da adolescência, apontando a um possível retrocesso quanto à compreensão dessa fase do desenvolvimento humano. Tais debates não têm contribuído para a inclusão da adolescência na vida social, para compreendê-la em suas transformações, nem mesmo para o entendimento dessa fase de transição como essencial na formação do indivíduo adulto.

Autores como Vigotski, ao estudar as fases do desenvolvimento e nelas identificar a adolescência, apontaram a importância de se levar em conta não apenas os “indícios exteriores” que delimitam as fases do desenvolvimento, mas o que está contido nesses indícios, o que se oculta neles.

Afirma o autor que,

Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado. (VYGOTSKI, 2012b, p.253) ⁵

A tentativa de se definir a adolescência, diferenciando-a da infância, não trouxe o devido reconhecimento pela sociedade e nem mesmo pelos estudiosos, que na intenção de definirem o adolescente, apontavam para uma leitura muitas vezes naturalizante, distorcida, patológica ou parcial da adolescência. Mesmo na Psicologia do Desenvolvimento, a ênfase dos estudos sempre esteve voltada ao desenvolvimento da criança, e a passagem para a adolescência restringia-se muitas vezes ao olhar meramente biológico com foco nas questões hormonais e sexuais e nos comportamentos daí derivados.

No início do século XX, quando a adolescência se torna objeto da Psicologia, foi Stanley Hall (1844-1924) quem identificou essa “etapa da vida humana marcada por tormentos e conturbações vinculadas às emergências da sexualidade” (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2011, p.164), definida como período de transição e turbulência, o que poderia explicar o sofrimento e a inconstância emocional dos adolescentes. O autor teria afirmado que a adolescência seria a fase do segundo nascimento e a passagem do mundo da selvageria ao mundo civilizado (ANJOS, 2014). Essa visão, que tem forte influência da Psicanálise, vem influenciar de forma determinante os estudos posteriores que vão reafirmar a fase da adolescência como natural e semipatológica.

⁵ As traduções dos textos em espanhol são de nossa responsabilidade.

Com grande repercussão na América do Sul, Aberastury e Knobel (1981), em seu clássico “Síndrome da Adolescência Normal”, apontavam a visão naturalista e universal do adolescente, produzida e reproduzida pela cultura ocidental, assimilada pelo homem comum e pelos meios de comunicação em massa e reafirmada pela Psicologia tradicional. Para esses autores, cuja base teórica está calcada na Psicanálise, a adolescência transita entre o normal e o patológico, tornando difícil distinguir um de outro. Além disso, espera-se que nessa fase do desenvolvimento humano, se vivencie a chamada crise de transição.

Ao comentar-se a concepção apresentada por Aberastury e Knobel, Ozella (2003, p.208) ressalta-se aqui seu caráter universal e abstrato, o qual coloca o jovem numa condição de moratória e destaca o papel da cultura na definição da adolescência.

A adolescência está claramente naturalizada e tem caráter universal e abstrato, inerente ao desenvolvimento humano; apresenta-se carregada de conflitos naturais. A cultura aparece como molde da expressão de uma adolescência natural, que sofre a pressão da sociedade que dificulta o ingresso do jovem no mercado de trabalho, impondo assim, ao que é natural, uma fase de moratória, de espera.

A concepção que naturalizava (quando não banalizava) as crises, as mudanças e os conflitos da adolescência como parte natural do adolecer, ocultava, na medida que universalizava, um preconceito ao desconsiderar que possam existir diferentes formas de vivenciar a adolescência, marcadas por diferentes condições sociais, materiais e históricas. Por outro lado, ao considerar que a crise e a rebeldia fazem parte da adolescência normal corre-se o risco de camuflar comportamentos patológicos que merecem um olhar diferenciado, ao mesmo tempo em que possibilita tornar patológico o adolescente que não é rebelde.

Predominou durante muito tempo, por parte da Psicologia, a descrição da adolescência a partir das mudanças corpóreas, visíveis e consideradas pela maioria, universais, que se iniciavam na puberdade, utilizando-se o critério fisiológico como principal parâmetro, e que finalizava na idade em que a pessoa alcançava sua inserção no mundo do trabalho, adotando-se nesse sentido, um critério social, impossível de se tornar universal.

O senso comum, amparado por estas mesmas teorias, costuma colocar a infância/criança vivendo o melhor momento da vida e o adolescente, uma fase difícil e conflitiva, não apenas para ele, mas também para quem convive com ele. Persiste a ideia da adolescência considerada como uma etapa natural do desenvolvimento, apresentando um caráter universal e abstrato.

É inegável, contudo, as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, como em outras fases do desenvolvimento humano, que não podem ser negligenciadas ou desconsideradas, pois

a relação entre o biológico e o social não significa a eliminação ou a separação um do outro, assim como não se podem negar as influências do organismo humano na vida da pessoa, considerando sua materialidade e sua constituição. Daí a importância do materialismo histórico-dialético na compreensão dos fenômenos e na construção das categorias.

Em seus estudos sobre a adolescência, Aguiar, Bock e Ozella (2011, p.168) reafirmam à importância de apresentar outras abordagens, desmistificando a condição natural e universal desta fase da vida humana, ressaltando as mudanças históricas e culturais. Para os autores,

[...] o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual.

Newmann (1960 apud HABIGZANG; DINIZ; KOLLER, 2014) realizou estudos comparativos aplicando testes projetivos em jovens indígenas do México e em jovens criados nas sociedades capitalistas ocidentais. O pesquisador constatou que aspectos culturais diferenciavam e configuravam diferentemente a fase da adolescência. Nas sociedades capitalistas ocidentais, o processo de transição e preparação para a vida adulta, o acúmulo de exigências impostas aos adolescentes, as incertezas do mundo, marcam a adolescência como um período de conflitos, crises e confusão pessoal. O pesquisador evidenciou, portanto, que cada sociedade é caracterizada por sua cultura, e esta serve como fator de identificação, crenças e costumes que contribuirão sobremaneira para a determinação da natureza da adolescência.

Os estudos sociológicos de Groppo (2000) sobre juventude consideram-na como uma categoria social e, enquanto tal torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-histórica e uma situação social. E embora a distinção qualitativa entre adolescência e juventude, em sociologia, segundo esse autor, não seja clara, ambas – adolescência e juventude – aparecem como fases intermediárias entre a infância e a fase adulta, sem evidenciar diferenças entre seus conceitos.

Para o autor,

A juventude é uma representação ou criação simbólica fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000,p.8)

Ao buscar uma definição para essa categoria social, e compreendê-la em suas características próprias, Groppo (2000) atribui a essa fase do desenvolvimento uma importância crucial para se entender as sociedades, seu funcionamento e suas transformações, reconhecendo

que as estratificações sociais ainda que definidas por critérios cronológicos, servem de base na institucionalização do curso da vida, na qual a categoria adolescência estará inserida.

Ilustrando a afirmação de Groppo citamos como exemplo a concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Desde o título que distingue crianças de adolescentes, a referida Lei foi pensada visando estabelecer políticas sociais próprias para as categorias contempladas, e apresentar novas formas de compreender a infância e adolescência em seus diversos aspectos, considerando o contexto no qual se desenvolvem.

A diversidade e mesmo as contradições nas concepções existentes sobre a adolescência refletem sua própria complexidade. Assim, podemos entender as dificuldades em se estabelecer um conceito único, o que fez com se adotasse o critério cronológico, facilitando, nas questões legais, a definição de políticas públicas e outros eventos, a delimitação da adolescência.

No entanto, tem-se recorrido, especialmente na Psicologia contemporânea, a uma atitude mais crítica na busca de definições que contemplem as questões relativas a fatores culturais e ao momento histórico no qual as relações humanas acontecem, reconhecendo a adolescência como fase da vida humana inserida no desenho histórico e constitutiva das sociedades, definida não por fundamentos biológicos e naturalizantes, mas por se procurar compreender a(S) adolescência(S) contida(S) nessa fase de desenvolvimento humano.

A nosso ver, a adolescência é um fenômeno de forte caracterização cultural, e sua definição deverá estar profundamente relacionada às transformações da sociedade e do desenvolvimento humano, como procuramos desenvolver na seção seguinte.

Ressaltamos, contudo, que apesar de novos paradigmas construídos em torno do tema, que se propõe a desmistificar a adolescência como fase de transição entre a infância e a *adulterez*, ainda persiste sua associação à crise essencial da vida humana. Ozella (2003) ao criticar essa postura, ressaltou o fato de que os autores parecem partir de pressupostos nos quais os adolescentes estariam em desequilíbrio e instabilidades exteriores, aguardando ou confrontando aquilo que os outros (pais, irmãos, amigos) e toda a sociedade espera deles.

Para Aguiar, Bock e Ozella (2011, p.169), a adolescência é uma construção sócio-histórica, não é um período natural e passivo do desenvolvimento (como supunham alguns e como muitos ainda a concebem), “é um momento significado, interpretado e construído pelos homens”. E mesmo que associada a mudanças corpóreas, estas também adquirem significados sociais distintos em diferentes momentos históricos. Por exemplo, o desenvolvimento da força física nos meninos, em determinada época tinha o significado da prontidão para o trabalho ou para a guerra. Hoje está associado a beleza, virilidade e sensualidade. Assim, observamos que mesmo os aspectos do desenvolvimento físico que, a princípio, são características

essencialmente biológicas ou externas, também estas adquirem sentidos diferentes de acordo com o momento histórico e a cultura na qual o indivíduo está inserido.

Clímaco (1990) em sua tese de Doutorado “Repensando as concepções de adolescência” aponta os aspectos sociais, econômicos e culturais que contribuíram para a constituição da adolescência. A autora cita que, inicialmente, a passagem da infância para a vida adulta era visivelmente demarcada pela inserção do jovem na atividade laboral, essência do mundo adulto. Outras vezes essa definição era identificada ora pela forma física (fator biológico) ora pela necessidade de produção de bens e manutenção do grupo familiar (fator social). Contudo, o processo histórico e as transformações do mundo do trabalho nos últimos séculos, acentuadas pelo advento das tecnologias, contribuíram para o crescente e estrutural desemprego, próprio da sociedade capitalista, postergando a entrada do adolescente no mundo do trabalho, o que implicou na revisão do conceito de adolescência. Assim, a caracterização da adolescência poderia estar relacionada, ora a fatores biológicos, ora a sociais e ora a psicológicos.

O novo contexto social estabelece condições para que as crianças e os adolescentes permaneçam por mais tempo sob a tutela dos pais, sem a possibilidade de ingressarem prontamente no universo do trabalho – considerado como o mundo adulto. Ao mesmo tempo em que socialmente exige-se que permaneçam mais tempo na escola, seja sob o argumento da necessidade de maior qualificação profissional, seja pela preocupação de mantê-los longe da ociosidade, conforme ilustram os autores:

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e de preparo para a vida adulta. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011, p.170)

Ao longo da história, a adolescência foi tomando formas variadas e assumindo importância social diferente na organização das sociedades, em razão de diferentes momentos históricos vivenciados.

No período das grandes guerras mundiais, especialmente na Alemanha hitleriana, os jovens tiveram papel fundamental na contestação à empreitada do líder; da mesma forma, anos mais tarde, os jovens americanos quando se opuseram a participar da guerra do Vietnã contestando a ordem vigente (OZELLA, 2003). Atualmente assistimos a inserção e incorporação do mundo tecnológico ao mundo jovem, como uma prerrogativa de pertencer a essa categoria social.

Presenciamos a constituição de novos modelos de adolescência e juventude, que extrapolam fronteiras geográficas, que transitam facilmente pelas estradas digitais, não limitando o mundo do adolescente ao seu espaço familiar, escolar ou comunitário. As informações sobre moda, hábitos, linguagens chegam de universos antes distantes e inacessíveis, mas agora incorporadas quase que de forma instantânea na maioria das vezes, desvalorizando a cultura local e impondo os novos modelos estrangeiros, modelos estes muitas vezes efêmeros. Para as sociedades capitalistas, os jovens passam a ser vistos com forte apelo comercial, tornam-se alvo do consumo material e modelo de referência social. Ser jovem passa a ser o desejo de toda a sociedade e com isso crescem os serviços e produtos voltados a essa categoria ou ao desejo de pertencer a ela, o que desenha novos caminhos que influenciarão na construção da chamada idade de transição.

2.2 A Concepção da Adolescência e a Psicologia Histórico-Cultural

As contribuições da Psicologia tradicional para a formação do conceito de adolescência que, subsidiadas por estudos da biologia e somadas à concepção de que o desenvolvimento humano se define por fases evolutivas que naturalmente vão ocorrendo, dão por natural as patologias e crises da adolescência. Desconstruir esse olhar e empreender novos paradigmas para a compreensão dessa fase do desenvolvimento humano é um desafio! A Psicologia Histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski, apresenta-se como uma possibilidade de empreender um novo olhar sobre a “*edad de transición*” (VYGOTSKI, 2012b, p.23).

Vigotski, apesar da brevidade de sua existência (1896-1934), deixou-nos um vasto legado sobre o psiquismo humano. De origem bielo-russa, e tendo vivido um momento ímpar na constituição do mundo socialista, esse autor se manteve fiel à concepção marxista sobre a compreensão das sociedades e, a partir do materialismo dialético, introduziu as bases históricas e sociais para uma nova concepção da psicologia (PRESTES, 2012).

Em sua perspectiva de fazer ciência, o método e o objeto de investigação mantêm estreita relação entre si, indicando o modo como o pesquisador vê o mundo e seu objeto de investigação:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VYGOTSKI, 2012a, p.47).

Nesse sentido, ao manifestar, desde o começo de sua investigação, suas escolhas quanto aos caminhos a serem seguidos, Vigotski indicava a ideia central de sua investigação, na qual as funções psíquicas superiores (FPS), conceito fundamental em seus estudos de psicologia e na constituição do psiquismo, devem ser estudados a partir das questões históricas e culturais nas quais o homem se constitui.

O psiquismo, para Vigotski, tem origem nas condições sociais da vida historicamente constituída, e relaciona-se ao trabalho social como atividade humana principal, ao emprego de instrumentos e à linguagem. A relação dialética entre esses elementos ou condições é que formarão as bases do psiquismo e suas interações, que, por sua vez, resultarão em formas psicológicas mais elaboradas. Dessa maneira, o desenvolvimento humano realiza-se mediado pelas relações com o outro. Esta mediação indica e delimita os significados que são construídos pela humanidade e apropriados pelos indivíduos (TOMIO; FACCI, 2009).

Vygotski (2012a) não deixa de considerar a interdependência entre natureza e cultura. Enquanto o processo biológico de evolução da espécie deu origem ao *homo sapiens*, o processo de desenvolvimento histórico transformou o homem primitivo em homem cultural. A relação que o autor estabelece entre natureza e cultura considera a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), sendo esses dois processos de desenvolvimento resultados de duas linhas diferentes e regidos por leis próprias, mas intimamente interligados.

Tomio e Facci (2009, p.92), fundamentadas em Vigotski, afirmam que

O desenvolvimento histórico do homem constitui uma unidade dialética de duas ordens essencialmente diferentes, mas uma implica a outra. As transformações que resultam desse movimento dialético revelam o início de um processo intenso de desenvolvimento biológico que se constitui na infância, mas tais mudanças não preponderam apenas no início, pois, para o autor, persistem ao longo da vida e o desenvolvimento biológico é superado por meio da apropriação da cultura. Estão implícitos nesta concepção o abandono do determinismo biológico e a adoção da concepção de homem como sujeito e objeto dessas transformações.

Conforme os fundamentos marxistas, as transformações da vida material e históricas da sociedade repercutem na formação da consciência e do comportamento humano; não existe subjetividade sem um contexto concreto, sem uma realidade construída em determinado momento da história. Para o materialismo dialético nossa formação e o desenvolvimento humano estão imbricados em determinado contexto, são construídos socialmente e estão

localizados historicamente, não surgem do nada ou acontecem ao acaso, assim como não desaparecem.

Facci (2004, p. 64) afirma que:

[...] a história da psique humana é a história da sua construção, portanto a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico. Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade.

Vigotski denominou as funções tipicamente humanas como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a imaginação criadora, de Funções Psíquicas Superiores (FPS) e, embora, se constituam a partir de bases biológicas, são resultado da interação do indivíduo com o mundo, interação esta mediada pelos objetos construídos pelos homens e pelas relações entre eles. A mediação se dá por meio dos signos, e estes serão determinantes na formação das funções psicológicas superiores (Vygotski, 2012a). Para o autor, as FPS constituem o ponto central na formação da personalidade, e se desenvolvem na coletividade a partir da apropriação dos conceitos pelo indivíduo. Assim, na adolescência a constituição das FPS, como a memória lógica, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, entre outras, é que formarão os verdadeiros conceitos, dos quais trataremos mais adiante. O principal conteúdo que caracteriza a adolescência são as mudanças da estrutura psicológica da personalidade (e não apenas as mudanças hormonais), e que consistem, essencialmente, na passagem dos processos elementares e inferiores para o amadurecimento dos superiores.

As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente. Não costumam estruturar-se ao lado de funções elementares como membros novos de uma mesma fila, nem mesmo por cima delas, como um nível cerebral superior por cima de do inferior, se estruturam à medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante o surgimento de sínteses complexas. (VYGOTSKI, 2012b, p. 118)

Dentre os processos de mediação, a linguagem se constitui em um dos principais signos mediadores do desenvolvimento humano. É por meio da linguagem que o indivíduo se relaciona e se insere no mundo, interferindo qualitativamente no conteúdo de suas relações e contribuindo de forma significativa para a formação de sua personalidade e para a constituição do psiquismo.

O autor salienta que não há como estudar o pensamento e a linguagem⁶, a não ser pelo método dialético, que confere um caráter histórico às questões ligadas ao comportamento humano, supera os limites das ciências naturais e se transforma em fato social e histórico.

É por meio da linguagem que nos relacionamos socialmente, ao mesmo tempo em que interferimos na construção e transformação do meio. A linguagem,

[...] inicialmente, exerce a função de comunicação entre a criança e o meio e, nesse processo, vai construindo as condições para que se transforme em fala interna, quando exercerá a função de organizar o pensamento. A fala interna se desenvolve mediante as trocas estruturais e funcionais derivadas da fala social (SOUZA; ANDRADA, 2013, p.358).

Vigotski diz que no momento em que ocorre o estabelecimento de um nexo entre as duas funções – linguagem e pensamento – há um salto no desenvolvimento do indivíduo, que é advindo da fala e que permitirá ao sujeito explorar o significado e o sentido das palavras, ampliando as possibilidades de associação e apropriações diferentes das experiências e do mundo que o cerca. Estes processos dialéticos possibilitam ao sujeito estabelecer novas representações sobre as experiências que o circundam, expandindo e desenvolvendo novos conceitos e a consciência sobre si e o mundo. “Daí a compreensão de que o sujeito é produto e produtor de sua história, constituição possível, justamente, por seu caráter histórico-social” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p.358).

Compreender esses princípios da Psicologia Histórico-cultural é importante para que possamos entender como se constituem os estágios do desenvolvimento humano, para então chegarmos à compreensão da adolescência, enquanto idade de transição.

Vigotski considera o desenvolvimento humano como um processo no qual se identifica uma unidade material e psíquica, social e pessoal. Para o autor, a única forma de compreender os estágios do desenvolvimento, de distinguir os períodos específicos de cada idade, é identificando o essencial de cada idade e as formações novas e qualitativas que ocorrem.

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida externa e interna, todo curso do desenvolvimento num dado período. (VYGOTSKI, 2012b, p.254-255)

⁶ Optamos em utilizar o termo “linguagem” predominante nas traduções das obras do autor. Reconhecemos, contudo, que o termo “fala”, conforme Prestes (2012), seria a melhor tradução para a palavra utilizado por Vigotski em russo.

Esse entendimento, contudo, não foi suficiente para distinguir e identificar uma periodização de caráter mais científico sobre o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vygostki (2012b) introduz o conceito de crise como marco para as mudanças dos estágios de desenvolvimento: a virada que ocorre em determinada idade, mas que vem acontecendo lentamente no tempo anterior.

As mudanças no desenvolvimento humano ocorrem ao longo de toda a vida. Em determinados períodos podem ocorrer de forma lenta e quase imperceptível, podendo ser notadas somente após longos períodos de desenvolvimento latente, e se manifestarem de forma repentina e qualitativa em uma nova idade. A essa mudança aparentemente repentina, a que o autor chama de crise ou virada nem sempre é compreendida como algo positivo para o desenvolvimento (VYGOSTKI, 2012b), a exemplo de como ocorre na adolescência.

Ao atribuir esse novo conceito à crise, Vigotski também atribui uma nova concepção à adolescência. Enquanto que para a Psicologia tradicional as crises são consideradas comportamentos de rebeldia e nem sempre qualificadas numa perspectiva positiva, para Vigotski e para Psicologia Histórico-cultural, a crise tem um sinônimo de mudança, de passagem e, portanto, de desenvolvimento num contexto dialético.

Assim, em algumas etapas, no decorrer de determinados períodos etários, não aparecem mudanças significativas que sejam perceptíveis, contudo, são nesses períodos de aparente latência em que estão se *preparando* as mudanças qualitativas que vão resultar em uma nova etapa do desenvolvimento (VYGOSTKI, 2012b).

As mudanças psíquicas podem estar acompanhadas de mudanças biológicas, o que não significa que aconteçam num mesmo ritmo. No caso da adolescência, a chegada da puberdade e as consequentes alterações hormonais são inevitáveis e, via de regra, respondem a fatores de ordem biológica, mas as mudanças na estrutura da personalidade e nas funções psíquicas superiores, que são o conteúdo principal da fase de transição, nem sempre se manifestam ao mesmo tempo e ritmo que as biológicas, e dependem de leis sociais e históricas (VYGOSTKI, 2012b).

Assim, considerando que o desenvolvimento humano não ocorre em uma sequência constante de avanços lineares, as crises nada mais são do que “[...] uma faceta inversa ou velada de mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda a idade crítica [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p.259). O desenvolvimento se dá na forma de extinção e ressurgimento entre os estágios, o que, por sua vez, torna claro o caráter dialético na compreensão do desenvolvimento.

Vigotski reconhece que são poucos os pesquisadores que utilizaram esse critério como base para explicar os câmbios no desenvolvimento da personalidade, a ponto de alguns deles tratarem os momentos de crise como patológicos. Como poderemos observar no tratamento dado à adolescência,

São inúmeros os investigadores que põe em dúvida a necessidade interna de sua existência [*referindo-se à crise*]. Inclina-se melhor a considerar a crise como uma enfermidade do desenvolvimento, como um desvio da norma. Quase nenhum dos investigadores ocidentais foi capaz de dar uma explicação teórica de seu verdadeiro significado. Nossa intenção é sistematizar e dar uma explicação científica e integrá-la num esquema geral do desenvolvimento infantil, considerando-a primordial. (VYGOTSKI, 2012b, p.255)

Para a Psicologia Histórico-cultural, é preciso compreender cada estágio de desenvolvimento do indivíduo, seja na infância ou na adolescência, a partir da relação que se estabelece com a sociedade e das necessidades determinadas pelos homens. Cada etapa do desenvolvimento é caracterizada por uma relação determinada e por uma atividade principal estabelecida pelo indivíduo na relação com a realidade, mediada pelos signos (VYGOTSKI, 2012b).

Facci (2004, p. 67) relata que “[...] o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades”. As atividades em cada etapa do desenvolvimento criam necessidades, em termos psíquicos, que possibilitarão mudanças significativas e qualitativas nos processos psicológicos de formação da personalidade. Assim por exemplo, quando a criança inicia o processo de alfabetização na escola, a necessidade de ler, faz com que ela busque e desenvolva suas funções psicológicas para suprir sua necessidade. A mediação que venha se estabelecer nessa relação será determinante em seu processo de desenvolvimento.

Na adolescência, a ênfase das transformações qualitativas desse estágio do desenvolvimento se dá a partir do que Elkonim (1987 apud FACCI, 2004, p.70) denomina de comunicação íntima pessoal:

Uma nova transição é a chegada da adolescência, com outra atividade principal: a *comunicação íntima pessoal* (grifo da autora) entre os jovens. Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades

pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

Nessa fase do desenvolvimento, o indivíduo jovem apresenta avanços qualitativamente importantes, especialmente nos aspectos intelectuais. Contudo, estes avanços não podem ser considerados isoladamente das questões emocionais. Vygotski (2012b) afirma que nessa fase é quando se formam os conceitos verdadeiros (científicos), quando o adolescente adentra no mundo social de forma consciente e o conhecimento, as artes e as ciências passam a ter outros significados, diferentes do período da infância, assim como sua inserção na vida cultural passa a ser assimilada mais intensamente.

Observa-se, nas sociedades ocidentais capitalistas a participação de adolescentes em grupos e movimentos de protestos, organizam-se em “tribos” cuja identidade, criada pelo próprio grupo, tem por objetivo confrontar uma ordem vigente do mundo adulto, ao mesmo tempo em que buscam sua própria identidade e inclusão em um novo mundo, fora do meio familiar. O adolescente passa a compreender a realidade que o cerca, a ser crítico a ela, seus pensamentos se convertem em convicções orientadas a seus interesses, e o pensamento abstrato passa a ser predominante, ficando o pensamento concreto como parte de suas construções passadas (DESOUSA; RODRIGUEZ; ANTONI, 2014).

Isso parece evidenciar-se na relação do adolescente com a incorporação de normas e condutas éticas, em que podem ser mais significativas as normas estabelecidas pelo grupo ao qual se sente pertencente, do que as regras determinadas pelos pais ou pelos adultos da comunidade. Para o adolescente, seus pensamentos se constituem em suas próprias convicções e visam, especialmente, atender a seus interesses. Aprender normas e incorporar regras que não lhe sejam convincentes, costumam não ser adotadas e resultam em comportamentos de contestação. Isso leva ao entendimento generalizado e ingênuo de que a adolescência tem como característica inata, a rebeldia.

Para Vigotski, o crescimento progressivo e qualitativo do pensamento é o traço principal que caracteriza este estágio do desenvolvimento:

No crescimento do pensamento progressivo, tal qual no desenvolvimento das próprias suposições e hipóteses, que atendam a ele interiormente, se revela, sem dúvida, como a característica essencial da idade de transição. Não se trata apenas de que o conteúdo do pensamento se enriquece extraordinariamente, mas também o fato de que aparecem novas formas de movimento, novas formas de operar com esse conteúdo. A nosso ver, nesse sentido, trata-se de importância decisiva que corresponde a unidade de forma e conteúdo como característica essencial na estrutura do conceito. (VYGOTSKI, 2012b, p.70)

O adolescente descobre ainda que seu pensamento e seus comportamentos, durante o processo de amadurecimento, voltam-se cada vez mais para o mundo, para os grupos (de semelhantes) e para outras pessoas fora de seu meio familiar, as quais passam a ter especial importância na formação do conteúdo de seu pensamento. A comunicação pessoal com os pares sobre as formas de ver o mundo, sobre as relações pessoais e sobre o futuro passa a dominar boa parte de seu pensamento (FACCI, 2014).

A comunicação por meio da palavra tem papel decisivo não apenas para a formação dos conceitos, mas, da mesma forma, para a imersão do adolescente em sua realidade interna, “a palavra não é tão somente o meio de compreender os demais, mas também a si mesmo. Para aquele que fala, a palavra significa, desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências”.(VYGOTSKI, 2012b, p.71).

Não por acaso observamos cotidianamente a fixação dos adolescentes em se manterem “conectados”, seja nas redes sociais ou em outras mídias digitais, comuns ao seu mundo. A era digital tem demarcado, no atual contexto social, os relacionamentos entre as pessoas, tornando-as muitas vezes dependentes de recursos digitais e vínculos virtuais, considerados como essenciais para sobrevivência de muitas relações, sejam aquelas voltadas ao mundo do trabalho, afetivo ou cognitivo. Para os adolescentes, a comunicação entre os pares constitui-se em uma marca na idade de transição, ao mesmo tempo em que descobrem e se reconhecem não mais com crianças, mas como pessoas adentrando o mundo adulto, a seu modo, assimilando o que lhes é colocado no contexto social, ao mesmo tempo em que interferem nesse contexto.

A comunicação em grupo gera comportamentos de grupo. Tais comportamentos por sua vez dão origem a novas tarefas, novos motivos e interesses, que passam a adquirir o caráter de atividade profissional. A escola, a família e outros espaços da sociedade, nesse caso, também exercem o papel de orientar e preparar o adolescente para as questões profissionais e, a partir dos interesses dele, despertá-lo para sua inserção em novos meios sociais.

2.3 A Questão dos Interesses e a Formação dos Conceitos Científicos na Adolescência

Ao procurar compreender o que caracterizava o desenvolvimento humano e como se davam as passagens de uma etapa para outra, Vygotski (2012b) identificou os critérios que distinguem os períodos concretos do desenvolvimento e o que era essencial de cada idade.

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura de personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período. (VYGOTSKI, 2012b, P. 254)

Assim, para compreender a idade de transição, enquanto uma das fases do desenvolvimento humano, é preciso entender como ela se constitui, identificando a atividade principal que a caracteriza. Para Vigotski, era preciso compreender que tipo de interesse predominava nessa etapa e que a diferenciava qualitativamente das demais etapas do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012b).

O autor faz a distinção entre hábitos e interesses, diferenciando com isso, o processo de desenvolvimento psíquico do adolescente. Os hábitos estão relacionados ao resultado das funções elementares e de atividades mecânicas ocorridos em estágios anteriores ao desenvolvimento, enquanto que os interesses começam a se constituir no processo de formação das funções psíquicas superiores, interferem na formação do pensamento e resultam em mudanças qualitativas no desenvolvimento da adolescência, sendo culturalmente construídos (VYGOTSKI, 2012b).

O problema dos interesses na idade de transição é a chave para entender todo desenvolvimento psicológico do adolescente. As funções psicológicas do ser humano, em cada etapa de seu desenvolvimento não são anárquicas nem automáticas nem casuais, mas estão regidas dentro de um certo sistema, determinadas por aspirações, atrações e interesses sedimentados na personalidade. (VYGOTSKI, 2012b, p.11)

No processo de formação na idade de transição, constrói-se uma nítida linha de desenvolvimento (e aqui também aos aspectos físicos) que não coincide com a linha de desenvolvimento dos mecanismos de conduta. O processo de formação dos hábitos não muda de maneira significativa entre as etapas do desenvolvimento humano, enquanto que os interesses mudam abruptamente da infância para a adolescência. Que mecanismos então, mobilizam e intensificam esse processo de desenvolvimento? (VYGOTSKI, 2012b)

Valendo-se da análise dialética, Vygotski (2012b) conclui que os mecanismos de comportamentos formados no decorrer das idades anteriores seguem existindo, e serão a base das novas condutas, mas são os interesses e as atrações que provocarão as mudanças significativas nessa fase. Sem compreender que o adolescente é movido por interesses impulsionadores do pensamento, e que irão compor sua conduta, não conseguiremos

compreender a adolescência, e incorremos no mesmo matiz das teorias tradicionais, naturalizando e estereotipando os comportamentos dos adolescentes.

Observa Vygotski (p. 24, 2012b) que:

Nessa idade é quando se manifestam com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais, que chamamos de interesses. Em nenhuma outra idade do desenvolvimento infantil se revela com tanta evidência o fato de que a maturação e a formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente.

Essas modificações vividas na idade de transição vão alterar, conseqüentemente, suas relações com o mundo e com o outro, ocasionando movimentos arrítmicos não apenas de caráter orgânico e sexual, mas também de reorganização de seu sistema de relacionar-se com o meio. Isso explicaria a conduta instável do adolescente diante de seus interesses e das demandas impostas.

O autor compreende ainda que essa transformação ocorrida na idade de transição caracteriza-se por um movimento marcado por nascimento e extinção; à medida que o adolescente vai perdendo o interesse pelas coisas antigas da infância, vai surgindo o interesse por novas coisas, contudo, os velhos hábitos (próprios da infância) não deixam de existir. Na analogia proposta por Vygotski (2012b), ele afirma que a borboleta só surgirá com a extinção da lagarta, entretanto, a lagarta está contida na borboleta. De forma semelhante ocorre com o indivíduo: para o nascimento do adolescente é preciso a extinção da infância, mas esta, estará sempre contida na adolescência.

No campo da Pedagogia, os estudos de Zagorovski ([1928] apud VYGOTSKI, 2012b) também contribuíram para o entendimento sobre determinadas características negativas da adolescência, até então sempre associadas exclusivamente à maturação sexual, como por exemplo, o negativismo. O pesquisador estudou a tendência ao negativismo tão observada nos adolescentes e concluiu que essa característica estaria muito mais associada às condições do meio do que a uma condição natural, e que isso, por sua vez, repercutia no desempenho escolar.

Apoiado nesses estudos, Vygotski (2012b) reitera sua tese de que também a educação escolar está relacionada à questão dos interesses, e que pouco se conhece sobre a pedagogia do adolescente de modo a desenvolver táticas que, de fato, influenciam e vão ao encontro de seus interesses. É comum o surgimento de certo negativismo em relação à vida e às pessoas, incluindo a família; um desinteresse escolar e certo negativismo em relação ao futuro. Para o autor, pode-se afirmar que a característica de negativismo no desenvolvimento dos interesses

no adolescente e o consequente desinteresse pelos estudos, está muito mais relacionada à repulsa ao meio; ressalta que o processo de desenvolvimento dos interesses não surge mecanicamente, mas está contido “[...] no processo interno e de reestruturação da personalidade, reconstroem as próprias formas de atração, elevando-as a um patamar superior e transformando-as em interesses humanos, por si mesmo convertendo-se em momentos internos integrantes da personalidade.” (VYGOTSKI, 2012b, p.36).

Para a Psicologia Histórico-cultural, o desenvolvimento não é um processo uniforme e linear, mas intenso, permeado de intercorrências e determinado pelas alterações hormonais e outras mudanças orgânicas, mas, sobretudo, pela reestruturação de um novo sistema de relações com o meio. Vigotski e seguidores reconhecem três momentos importantes nesse estágio de desenvolvimento: crescimento, crise e maturação. A compreensão do conjunto desses momentos proporcionará a ideia correta do desenvolvimento da adolescência em sua totalidade e não apenas como maturação sexual.

Ocorre na adolescência a extinção ou ruptura de velhos interesses (da fase da infância) e o amadurecimento de novas atrações, dando ao indivíduo a sensação de vazio. Isso por sua vez permitirá a formação dos novos interesses, num processo dialético de contradições entre interesses, entre as construções antigas e novas estruturas que vão se formando, gerando instabilidade (VYGOTSKI, 2012b).

Assim, os interesses dos adolescentes, segundo Vygotski (2012b), constituem-se num dos principais conceitos para entender esse estágio do desenvolvimento, e são determinantes para a estrutura e a dinâmica que se estabelecem na adolescência.

Essas mudanças significativas levam à formação de novas formas e novos conteúdos no pensamento do adolescente. Para a Psicologia histórico-cultural, as mudanças e a evolução ocorridas no pensamento são um processo de desenvolvimento cultural, social e historicamente condicionado, e se dão concomitantemente ao desenvolvimento de novas formas do pensamento, simultaneamente à maturação biológica, porém nem sempre no mesmo ritmo e intensidade.

Podemos, então, afirmar que, segundo o autor, não há como tratar separadamente ou linearmente o processo de desenvolvimento na idade de transição:

Somente com a introdução de uma teoria sobre as formas superiores de conduta, que são produto da evolução histórica, somente com o estudo exclusivo do desenvolvimento histórico ou do desenvolvimento das funções psíquicas superiores será possível preencher o vazio na ontogênese da conduta, abrindo caminho com a ajuda de uma ponte e abordar assim o estudo da dinâmica da forma e do conteúdo do pensamento em sua unidade dialética. (VYGOTSKI, 2012b, p.57-58)

Nesse processo de desenvolvimento, os interesses não são simplesmente adquiridos de forma passiva e introduzidos como algo natural da idade, se desenvolvem e permitem a compreensão dinâmica do conceito, incluindo os conceitos de crise e de maturidade.

A teoria dos interesses também diz respeito ao debate sobre qual seria a motivação ou a força motriz da conduta: às questões subjetivas ou objetivas instintivas ou aspectos próprios dos objetos e atividades. A solução para essa questão se esboça na dialética de Hegel e “no reconhecimento da unidade complexa e indivisível de ambas as partes” (VYGOTSKI, 2012b, p.20) e se origina da relação peculiar entre o indivíduo e a realidade objetiva.

Tal compreensão nos conduzirá a outra questão relevante no estudo da adolescência, que diz respeito à formação dos conceitos científicos. As relações sociais e suas consequências produzem um avanço importante no desenvolvimento intelectual, o pensamento torna-se complexo e dá origem à elaboração dos conceitos que não ocorre por simples associações, mas por formações qualitativamente novas. Como afirma Vygotski (2012b, p.60): “Trata-se de uma formação qualitativamente nova, o pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual”.

A formação dos conceitos abre para o adolescente o mundo da consciência social, e o impulsiona, sobretudo, à participação em ações de caráter político ou contestatório, contribuindo para questões que poderão ser decisivas em sua vida.

Os anos da adolescência são os que contribuem, quando não determinam, para uma concepção de mundo político-social, uma nova compreensão sobre a sociedade e sobre a vida. Essa base conceitual possibilitará a organização e a internalização dos significados que o mundo social, cultural e político terão para o adolescente em sua vida adulta, assim como terão papel fundamental na apreensão dos conhecimentos científico e técnicos que lhes serão apresentados na escola.

Em seus estudos experimentais sobre o processo de formação dos conceitos, Vigotski (2009) obteve resultados sobre a gênese e o desenvolvimento da formação dos conceitos desde a infância à adolescência. Suas principais conclusões indicaram que a percepção e linguagem são essenciais na formação dos conceitos, sendo que as diferenças são percebidas mais cedo do que as semelhanças, o que significou afirmar que as estruturas de generalização (base dos conceitos) se formam mais tarde.

Concluiu, também, que o desenvolvimento dos processos de formação dos conceitos se inicia, de fato, na infância, mas é na adolescência, cujas funções psíquicas superiores adquirem

novas qualidades, que os conceitos amadurecem e assumem características científicas (VIGOTSKI, 2009).

A formação dos conceitos, portanto, é resultante de uma atividade complexa na qual todas as funções intelectuais (memória, atenção voluntária, abstração, capacidade de comparar, relacionar e produzir inferências) fazem parte.

O processo de desenvolvimento, essencialmente constitui-se na transformação de conceitos elementares e básicos em conceitos mais complexos ou científicos, a partir da relação e das conexões que o indivíduo estabelece com o objeto e com o meio.

Vigotski (2009, p. 294) afirma que:

Nisso reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com o objeto, só possível no conceito, e essa outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos.

Os conceitos científicos desenvolvem-se a partir de um sistema de interrelações e conexões que vão se tornando complexas e exigindo organização e hierarquização, o que evoca uma vez mais o papel mediador da escola no desenvolvimento desse processo.

Podemos então concluir que a formação dos conceitos científicos na idade de transição, segundo a Psicologia Histórico-cultural, caracteriza-se por uma formação qualitativamente nova e não apenas resultante da continuação das idades anteriores, embora resultante dos processos passados. Trata-se, pois, de uma nova forma de pensar o mundo, um novo modo de comportamento e, sobretudo, um novo mecanismo intelectual. As complexas conexões que se estabelecem, a partir de um sistema de conceitos, determinam para o adolescente um novo *modus operandi* (VYGOTSKI, 2012b) que se diferencia das formas anteriores (da infância), não por sua quantidade, mas por sua qualidade – forma e estrutura – e pelas novas interrelações que o indivíduo estabelece.

Os interesses se constituem como mobilizadores das relações entre os indivíduos, e possibilitam transformá-las, repercutindo também em suas subjetividades. Assim, enquanto os interesses mobilizam o adolescente para novas trajetórias, o desenvolvimento de conceitos lhe permite compreender a realidade que o cerca, as pessoas que fazem parte de seu meio e a si próprio.

A partir da Psicologia Histórico-cultural, ao compreender a adolescência como uma construção histórica e social e que os interesses são resultado da subjetivação da realidade

objetiva, refletir sobre eles é permitir ao adolescente que seja sujeito de sua trajetória e ciente das determinações facilitadoras ou impeditivas do percurso que idealiza para seu futuro, e de seu papel ativo na transformação pretendida.

2.4 O Conceito de Vivência da Psicologia Histórico-Cultural

Genericamente, o termo vivência tem sido utilizado nas áreas sociais e no campo da psicologia para se referir a uma experiência de vida que deixou marcas ou aprendizados, e que pode explicar certos comportamentos em determinado indivíduo. Genericamente, define o modo como alguém vive ou se comporta; uma experiência de vida; ou ainda uma experiência psíquica. Para a Psicologia, tradicionalmente, a intenção, ao reconhecer determinadas experiências como vivências, é que o sujeito possa reelaborá-las visando a obter uma vida cotidiana mais saudável, e isso vai se ajustando às derivações no campo das ciências humanas e sociais. Em suma, o termo “vivência” vem sendo utilizado para se referir a uma experiência direta e pessoal de alguma coisa, mas que é também determinante e significativa na vida de uma pessoa (BARRETTA, 2007, p.32).

Segundo o Dicionário Digital Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em sua versão eletrônica, vivência se traduz no “fato de viver, de ter vida; existência; é a experiência de vida que no processo psicológico consciente, o indivíduo adota uma posição valorizante, sintética, que não é apenas passiva e emocional, pois inclui também uma participação intelectual ativa”.

O conceito também foi explorado na filosofia alemã e apresentava um contraponto ao racionalismo vigente de meados do século XIX. Seu significado fazia referência a "estar ainda presente na vida quando algo acontece." (VIESENTEINER, 2013, p.142). O uso do termo fazia referência a três aspectos principais: 1) vivência tem o caráter de ligação imediata com a vida, portanto, tem a qualidade imediatista; 2) a intensidade com que acontece deve ser significativa, deve ter importância de modo a transformar o contexto da existência; e 3) trata-se da impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, de modo que deva ser pensada sempre do ponto de vista estético (VIESENTEINER, 2013).

Podemos observar que a conceituação e a compreensão de vivência constituem-se em um fenômeno complexo em si mesmo, sobretudo quando se pretende entender a partir da concepção de um processo dialético e dos elementos que se relacionam e intervêm na vivência.

São várias as dificuldades metodológicas e teóricas no estudo dessa categoria, que se evidenciam desde as premissas de conceitos elementares. Assim, sem pretensão de nos estendermos a uma visão filosófica ou sociológica sobre vivência, nos propomos a discorrer

sobre este conceito desde um enfoque histórico-cultural até uma definição que possa ser apropriada à pesquisa, considerando os objetivos neste trabalho.

Interessa-nos, portanto, compreender o conceito de vivência a partir da Psicologia Histórico-cultural e, embora o termo não tenha sido amplamente desenvolvido por Vigotski, inclusive em razão de sua morte tão precoce, as bases para a compreensão foram resgatadas e compiladas por seus seguidores, ainda que eles próprios, em algumas situações, tenham se deparado com as contradições no desenvolvimento do tema. Tais contradições percebidas poderiam ser decorrentes da forma de escrever própria de Vigotski, ou ainda por tratar-se de um tema inacabado, para o qual fora necessário juntar os fragmentos deixados pelo autor (GONZALEZ REY, 2000).

Também interferem na compreensão do termo, questões linguísticas relacionadas a dificuldades de traduzir a palavra russa *pereživânie* para as demais línguas, sobretudo para o português, o espanhol e mesmo o inglês, que não dispõe de palavras que a representem naquilo que o autor pretendia conceituar. Como afirmam as autoras Toassa e Souza (2010, p.758),

A carência de traduções do próprio Vigotski também é um sério problema. Com isso, longe de superar as dificuldades que cercam os textos do autor, procuramos trabalhar no seu espólio (como herança ainda em estado bruto), nele enxergando, mais que uma unidade estática donde a verdade emana, um todo que estamos, ainda, a inventariar, polir e usufruir. Essa condição é similar ao próprio conceito de vivência, palavra imperfeita na qual se expressam mutantes relações dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles constituem uma parte.

O termo vivência ainda segundo as mesmas autoras está relacionado à palavra em alemão *erlebnis* (daí a relação direta entre a filosofia alemã e a psicologia do bielo-russo) e, embora não se encontre na obra de Vigotski um conceito ou uma definição pronta (aspecto comum em sua obra), o sentido geral do termo *pereživânie* “indica um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica” (TOASSA; SOUZA, p.759).

Para Vigotski, assim como a consciência e o afeto, também a vivência era considerada como uma unidade do desenvolvimento, na qual se buscava a integração entre o cognitivo e o afetivo de cada experiência. Recorrendo a Gonzalez Rey (2000, p.136), podemos entender que:

Antes de propor o significado como unidade de consciência, Vigotski propõe a vivência como unidade de desenvolvimento, como unidade da situação social de desenvolvimento, entendendo por vivência a relação afetiva da criança com o meio. Para ele, na vivência estão representados tanto o meio,

como o que a criança traz dos níveis mais avançados por ela, por tanto, a vivência representa a unidade indissolúvel de elementos externos e internos, que se expressam indissolúvelmente integrados, aspectos cognitivos e afetivos. A integração do cognitivo e do afetivo é uma ideia presente de uma forma ou outra em muitos trabalhos de Vigotski, o que expressa sua preocupação com o desenvolvimento de uma metateoria psicológica com capacidade integradora entre seus temas e categorias que vinham sendo estudadas de forma fragmentada dentro da psicologia.

Vigotski reconhece a relação entre o cognitivo e o afetivo, entre a necessidade e a emoção e, assim como remete a formação das funções psicológicas superiores a um sistema de natureza social e cultural, porém constituído no indivíduo, também a relação entre tais elementos constitutivos da vivência contribui para a formação da personalidade.

A vivência, como todas as questões que envolvem a subjetividade humana, está condicionada socialmente pela cultura e pelas redes de relações que o indivíduo estabelece e que se constituem em valores sociais e significações subjetivas. Por estar relacionada ao social, não deve, no entanto, ser compreendida como uma reprodução mecânica, linear e sintomática, mas compreender que a aprendizagem dos significados culturais é o que proverá o indivíduo da expressão emocional e cognitiva.

Podemos dizer então que a situação cultural, política e social em que o indivíduo vive, penetra seu sistema de relações com o meio e com o outro, constituindo sua subjetividade, suas peculiaridades e suas expressões. Nesse sentido, podemos afirmar que a vivência está condicionada socialmente, mas não advém da expressão estrita da sociedade e da cultura, mas se constitui na unidade da personalidade do indivíduo e do meio (GONZALEZ REY, 2000).

De acordo com Prestes (2012), o conceito de vivência é de extrema importância na obra de Vigotski, e já está presente na obra *Psicologia da Arte*, sendo desenvolvido sobremaneira no texto *A crise dos sete anos*, que compõe o Tomo IV da versão espanhola das *Obras Escolhidas*.

Vigotski afirmava que a vivência é a unidade de estudo entre a consciência e o meio na qual seria difícil afirmar distinguir o que seria influência do meio ou característica própria do indivíduo:

A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como se configura no desenvolvimento. [...] A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não existem vivências sem motivo, como não existe ato consciente que não seja consciente de algo. No entanto, toda vivência é pessoal. [...] A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena da consciência é a vivência. (VYGOTSKI, 2012b, p.383)

Para Vygotski (2012b, p.384), “a vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio”, é real e dinâmica e possibilita a reestruturação da vivência interior que ocorre em cada crise do desenvolvimento. São as necessidades e os motivos os motores de seu desenvolvimento, que provocam mudanças (ou crises) e sua inserção em novos meios, possibilitando novas vivências que o diferenciam e o tornam único em seu desenvolvimento. A compreensão da vivência não pode ser reduzida a análise do meio – das condições externas –, uma vez que estas só passam a ter significado a partir de sua internalização pela criança ou pelo adolescente.

Vygotski (2012b) explica a noção de vivência ponderando que mesmo vivendo em um mesmo contexto social, cada criança o vivencia de maneira única, considerando os distintos momentos do desenvolvimento em que estes possam se encontrar. “Um mesmo meio, tomado em seus índices absolutos, tem significados totalmente distintos para uma criança de um, três, sete ou doze anos” (p. 382).

Devemos ainda considerar o caráter dinâmico e a lógica dialética nas elaborações de Vygotski, e entender que “vivência é um campo de conflitos, entreposto do funcionamento psíquico concreto, linguagem do impacto vital do entorno no sujeito” (TOASSA; SOUZA, 2010, p.771).

Vygotski considera o humano em permanente movimento, as relações entre a parte e o todo, a síntese da mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, ao mesmo tempo em que elabora relações singulares com as condições particulares encontradas nos sistemas psicológicos mais amplos, como consciência e personalidade, por exemplo, (TOASSA, SOUZA, 2010) o que caracteriza a vivência como uma unidade sistêmica de vida consciente, na medida em que ocorrem as trocas com o meio e interagem as representações mentais, sejam aquelas marcadas pela referência ao corpo, às ideias ou ao mundo externo relacionado a atividade dominante.

A nosso ver, compreender o conceito de vivência como uma categoria intrasferível do sujeito, é compreender como ocorrem suas trocas com o meio e os aspectos internos, e como ele vai se constituindo em seu desenvolvimento. Parece-nos essencial, sobretudo ao estudarmos a adolescência institucionalizada, uma vez que esse “meio e as reações” serão parte integrante de suas vivências. Entendemos ainda que, estabelecer aspectos comuns para o entendimento das vivências de adolescentes institucionalizadas como é seu condicionamento social, a influência da personalidade, seu caráter pessoal, temporal e sua influência na constituição das funções psicológicas superiores são essenciais para que se possa compreender a dinâmica do desenvolvimento do sujeito, neste caso, as adolescentes institucionalizadas.

3 PROJETO DE VIDA E PERSPECTIVA DE FUTURO

em que explicitamos o uso do termo perspectiva de futuro e sua acepção na vida do adolescente

Perspectivas, aspirações, expectativas, projetos de futuro ou projetos de vida são diversos conceitos que vêm sendo utilizados, seja na vida cotidiana ou nos meios científicos, como referência à ideia de planejar ou ver algo realizado no futuro, a partir do pensar e do sentir no presente, tendo as experiências passadas como referências.

Segundo o dicionário digital Aurélio Buarque Ferreira o termo *projeto* significa “plano; planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa; esquema; noção inicial, escrita e detalhada do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema [...]”.

Já o termo *perspectiva* indica:

O modo através do qual alguma coisa é representada ou vista; modo de representar figuras tridimensionais que causa a ilusão da espessura, da dimensão, do aspecto e da profundidade dessas figuras [...] Ponto de vista; modo como se concebe ou se analisa uma situação específica; panorama; tudo o que se consegue ver ao longe; aquilo que os olhos alcançam desde um certo lugar. (FERREIRA, s.d)

Por *perspectiva de futuro* podemos entender, ainda, como a antecipação subjetiva de propostas, intenções e metas futuras, que são despertadas e desencadeadas a partir do espaço e tempo de vida presentes, e que possibilitam ao indivíduo pensar sobre si em outra dimensão temporal (OLIVEIRA; SALDANHA, 2010). Interferem nessas escolhas, especialmente, em adolescentes estudantes, fatores comportamentais tais como expectativas e motivos, que por sua vez estão relacionadas a fatores ambientais.

Analisando os conceitos acima, podemos inferir que o termo *projeto* nos remete à ideia da construção, da operacionalização de algo que se pretende e para o qual se traçam linhas e caminhos a serem trilhados, a fim de se chegar aonde se deseja. Já *perspectiva*, a nosso ver, encontra-se mais no plano da idealização daquilo que se quer e que se forma (ainda que no plano das ideias) a partir de representações, dos objetos e ideias que estão postos e do panorama que se pode contemplar.

Os dois termos não se excluem, ao contrário, se complementam e se referem a algo numa dimensão futura. Assim, neste trabalho, os termos *perspectiva* e *projeto* foram tratados não como sinônimos, mas como complementos, e se referem às possibilidades e aos planos, viáveis ou não, que estão postos a determinados adolescentes.

Ressaltamos que na literatura pesquisada, encontramos com mais frequência o uso do termo *projeto* do que *perspectiva*. Também encontramos distinção entre *projeto de vida* e *projeto de futuro*.

A ótica psicanalista, segundo Liebesny (2008, p.51) utilizou a concepção de projeto de vida como o “[...] propósito de vida que se traduz nos esforços para a obtenção e a manutenção da felicidade. Os desejos dos indivíduos definem-se nas formas objetivas de busca dessa felicidade”, numa negação à morte, manutenção dos vínculos e inserção social.

Moscovici (2001 *apud* LIEBESNY, 2008, p.52), em sua Teoria da Representações Sociais, define o projeto de vida como a “[...] intenção de transformação do real orientado por uma representação social do sentido dessa transformação, considerando as suas condições reais na relação presente/passado na perspectiva de futuro”. Essa Teoria traz um avanço em suas concepções e aponta para os processos individuais vistos a partir da influência do social e do indivíduo, embora desconsidere a reciprocidade existente na relação indivíduo e sociedade, uma vez que o indivíduo não é apenas influenciado, mas é partícipe ativo nas produções sociais.

Assim, buscando ampliar nosso entendimento sobre a concepção de perspectiva e projeto de futuro e, posteriormente, sobre os conceitos a partir da adolescência, recorreremos a Psicologia Histórico-cultural.

Sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-cultural, devemos entender o projeto de futuro como uma produção individual que se insere sempre no coletivo, já que o sujeito não realiza desejos à margem da sociedade na qual convive. As escolhas são do âmbito individual, mas as referências sobre as quais se possibilitam as escolhas, são de âmbito social, representadas pelas relações familiares, institucionais, de trabalho, etc. que configuram o universo do sujeito. (LIEBESNY 2008, p.53)

Ao nos propormos estudar as perspectivas de futuro de adolescentes, optamos pelo conceito de projeto de futuro, cuja definição, implicou um compromisso teórico e ético com os sujeitos e com nossa visão de sociedade. Dessa forma, a nosso ver, o termo *projeto de futuro*, diferentemente do termo projeto de vida, abarca melhor a possibilidade de compor a perspectiva de futuro dos sujeitos deste trabalho.

3.1 Perspectivas de Futuro para Adolescentes. Elas existem?

As escolhas e os projetos de futuro de adolescentes e jovens têm sido tema recorrente quando se estuda ou quando se fala em adolescência ou juventude em geral.

Um dos motivos desse fato está relacionado à questão do trabalho e aos caminhos profissionais que o adolescente deverá fazer, como uma das formas de penetrar no universo adulto.

As definições da adolescência marcadas pela visão naturalizante, como discutido na sessão anterior, predominaram (e parecem ainda predominar!), no entendimento e nas abordagens com adolescentes e jovens, estabelecendo critérios universais e comuns a todos, independentemente de classe econômica, contexto cultural ou momento histórico. Pouco tem sido considerado no que se refere à inserção histórica do jovem e ao contexto objetivo de vida, supondo uma igualdade de condições e oportunidades, ocultando e legitimando as desigualdades presentes nas relações sociais, e atribuindo a responsabilidade de suas ações a ele próprio e, consequentemente, também a de seu futuro.

A temática da perspectiva de futuro tem permeado com muita ênfase os espaços escolares. Não se trata de um fato descontextualizado ou casual. Espera-se dos adolescentes e dos jovens, cada vez mais, o enfrentamento de novas responsabilidades e a escolha de uma profissão que lhes garanta a inserção no mundo adulto e no mundo do trabalho. Tais eventos se apresentam como temas novos no cotidiano de adolescentes e irão demarcar, juntamente com outros aspectos subjetivos, o período de transição para a fase adulta, sendo compreensível que seja caracterizada por incertezas, inseguranças e indecisões.

Os conceitos iniciais sobre o tema apontavam o termo *projeto de vida* como a questão chave para as escolhas profissionais do jovem. Mais recentemente, o termo “projeto de vida” tem sido desenvolvido, especialmente pela Psicologia Positiva, que ao contrário de trabalhar com as patologias, centrou sua atuação nas potencialidades e competências dos sujeitos, como formas de pautar sua trajetória de vida e de busca da felicidade. (LIEBESNY, 2008).

Erikson (2011), cujos estudos iniciais estavam pautados na Psicanálise, ao desenvolver a Psicologia do Desenvolvimento, descreveu as fases pelas quais o indivíduo deveria passar para alcançar a vida adulta. O autor deu ênfase ao desenvolvimento da adolescência (descrito como o quinto estágio) e concluiu que é nessa fase da vida que o sujeito busca sua identidade e tem a difícil tarefa de compreender seu papel na sociedade e constituir sua singularidade. Para o autor, encontrar um projeto de vida se constitui em uma das tarefas mais importantes dessa etapa de vida, e possibilita o comprometimento do jovem com o mundo adulto. Para Erikson, as crises da adolescência são naturais, não precisam ser dramatizadas, e o período de moratória vivenciado pelo adolescente faz parte dessa vivência. Segundo ele, é a partir delas que o jovem constitui seu sistema de valores e busca harmonizar-se com a sociedade desempenhando papéis esperados.

E, embora já tenhamos discutido e questionado os conceitos que naturalizam a adolescência e as crises decorrentes, no qual Erikson é representante, e sobre a qual discordamos, reconhecemos que a sociedade atual espera que o adolescente faça suas escolhas para a vida adulta. Tais escolhas, entretanto, não são isentas de valores e de questões ideológicas predominantes nos contextos, nos quais os adolescentes se encontram inseridos, e que vêm sendo transformados ao longo da história, sobretudo quando se trata, por exemplo, da escolha profissional.

Santos (1996 apud AGUIAR, 2011) ressalta a necessidade de se questionar essa visão ingênua da Psicologia e das demais Ciências Sociais, destacando as implicações resultantes dessa visão, por vezes desconectadas de compromissos teóricos, relativiza suas conclusões, que têm no modelo do homem branco, ocidental, europeu e de classe média a principal referência nos estudos, esquecendo-se muitas vezes, das demais etnias, das diferenças nos contextos urbanos e rurais, das classes sociais, dentre outras diferenças socioculturais que definem diferentes adolescências.

Ao se estudar o projeto de futuro de adolescentes e jovens, Ozella (2003, p. 204) refere que é preciso compreender sua identidade “[...] entendendo essa construção como um processo de definição ou adoção de valores socialmente estabelecidos, para os quais o jovem, ao construir seu projeto, faz traduções ou adaptações pessoais”. Conhecer projetos de futuro de adolescentes significa ainda conhecer a sociedade na qual eles estão implicados, seus valores e as formas de se relacionar e educar sua juventude. Dessa maneira, conhecer o que esperam os adolescentes sobre suas vidas futuras e suas expectativas é reconhecer a sociedade atual.

Compreender a perspectiva de futuro no viver e pensar das adolescentes que vivem em abrigos, ou seja, como organizam essa dimensão a partir de suas trajetórias, e considerando seus interesses e as características que os diferenciam da fase de desenvolvimento anterior, a infância, implica entendê-las a partir da dimensão objetiva que vivenciam, e de como constroem e concebem os significados e sentidos sobre seu futuro. As escolhas e os interesses estão imbricados nos valores e nas questões mais amplas da sociedade.

Assim, para alcançar as implicações atribuídas pelos adolescentes na construção de suas perspectivas de futuro, é preciso compreender a adolescência sob uma perspectiva histórica e contextualizada. A visão naturalizante encobre determinações sociais dos fenômenos da adolescência; oculta as relações de poder imbricadas na sociedade e dissocia o desenvolvimento humano do desenvolvimento social.

Ao buscar compreender o modo de vida dos homens e as suas condições histórico-sociais, a Psicologia Histórico-cultural incluiu a concepção de saúde, que vai além da ausência

de doença, como uma de suas premissas para se compreender a organização, as condições e as escolhas que são feitas em determinada sociedade para o enfrentamento de tal realidade. Gonzalez Rey (2011) sugere a cada sociedade, conforme os recursos de que dispõe e a organização que estabelece definir um conjunto de condições que de forma direta ou indireta interferem sobre a saúde humana.

Nesse sentido, a compreensão de saúde, incluindo a saúde psicológica, pode ser vista como uma forma, uma possibilidade de transformação da realidade individual em projetos coletivos que podem intervir em determinada realidade; é a capacidade de enfrentamento do homem às condições dadas pelo ambiente social, para que possa transformar-se e transformar seu entorno. Assim, se pensarmos na adolescência enquanto fase de transição, nas transformações psicológicas que vivencia o adolescente e nas condições ofertadas pelo meio, as perspectivas de futuro que ele projetar e a extensão de seu projeto de futuro deverão levar em conta a dimensão da saúde.

Aguiar, Bock e Ozella (2011, p.171-2) têm trabalhado a prática da Orientação Profissional na perspectiva de promoção da saúde, vinculando as questões das escolhas profissionais e as possibilidades de construção de futuro à “[...] vivência dialética constante da subjetivação e objetivação que o indivíduo irá se constituindo, constituindo também suas formas de pensar, sentir, agir, além de construir e expressar nesse processo suas formas de escolher”. Nesse sentido, relacionar as escolhas profissionais à promoção da saúde, como proposto pela autora, significa “[...] trabalhar para ampliar a consciência que o indivíduo possui sobre a realidade que o cerca, instrumentando-o para agir, no sentido de transformar e resolver as dificuldades que essa realidade lhe apresenta.”

A nosso ver, são as condições sociais, culturais e materiais da sociedade que determinam a adolescência e que nem sempre têm sido consideradas pela Psicologia, pela Educação e pelas Ciências Sociais, nem pelos profissionais que atuam com esse público. Nesse sentido, as escolhas profissionais, como construção da identidade pessoal e das projeções de futuro, devem levar em conta as questões históricas e sociais nas quais o adolescente está inserido, e compreendê-las como parte de sua saúde psíquica.

Bock e Liebesny (2003, p.212) afirmam que:

Compreendemos a construção da identidade do sujeito como um processo contínuo, fruto de sua pertinência ao grupo social em que concretiza suas relações de produção de si mesmo e da realidade na qual se insere. O projeto de futuro de um sujeito contém, portanto, as possibilidades criadas nessas relações, embora se referindo a um futuro, é no presente que são construídas

suas formas; estas têm, por limite, a amplitude que a realidade presente lhes confere.

No estudo realizado por Venturi e Abramo (2000 *apud* BOCK; LIEBESNY 2003), em regiões metropolitanas do Brasil, os resultados apontam a insuficiência e incompletude das concepções dominantes sobre a adolescência, diante das diversidades de populações jovens encontradas na sociedade brasileira. Constataram que nas populações mais pobres, a possibilidade de seguir estudando como única ou principal opção na construção de seu projeto de futuro confronta-se com os compromissos de ordem econômica e familiar, distanciando o foco dos estudos e da formação técnica ou acadêmica. Entre jovens de classe média, a escolha pela carreira universitária era predominante.

Sobre o contexto vivenciado no Brasil nas últimas décadas, podemos perceber que a implementação de políticas sociais e educacionais visando à ampliação, ao acesso e à permanência no sistema educacional, tem possibilitado a entrada de jovens de classes menos favorecidas economicamente na educação superior, o que, contudo, ainda está distante da situação desejável. Segundo Andrade (2012, p.18),

No Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 90. Houve a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram. Apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos. Quando comparamos a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, vemos que o acesso ao ensino superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul.

Tais contextos sociais e históricos nos indicam possíveis transformações objetivas que poderão incidir em novas configurações sobre a adolescência, contribuindo para a desmistificação de uma adolescência única, predeterminada e meramente pautada em questões biológicas.

Outra questão que nos parece relevante a ser considerada, contemplada na Psicologia Histórico-cultural, é a impossibilidade da dicotomização da realidade em níveis subjetivos e objetivos, uma vez que, num processo de construção dialética, um depende do outro: “O psiquismo contém o social transformado em psicológico, e neste processo a realidade interpessoal (social e histórica) é configurada em intrapessoal (subjetiva)” (ANDRIANI, 2003, p.227). A construção dos significados e sentidos sobre a sociedade é mediada pelas emoções e pela linguagem, que contém em si as produções simbólicas (sociais) convertidas em psicológicas (subjetivas). Assim, o processo de escolha profissional ou mais amplamente de

elaboração do projeto de futuro, pode ser entendido e analisado como produto de uma construção social e histórica, constituído a partir das relações humanas entre si e da intervenção do homem sobre a realidade. É possível afirmar então que, o homem tem autonomia para realizar suas escolhas e desenhar seu futuro, ao mesmo tempo em que tal autonomia se mostra permeada pelas mediações sociais.

Concordamos com Contini (2003, p.301) ao afirmar que,

Por intermédio desse processo contínuo de apropriação das relações intersíquicas (sociais), as pessoas vão criando e utilizando representações mentais, que acabam por substituir os objetos do mundo circundante. Desta forma, os sistemas simbólicos se desenvolvem e organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Assim é que o mundo circundante passa a fazer parte do sujeito, passa a constituir o sujeito.

O adolescente deve ser entendido como um sujeito concreto, pertencente à natureza, compreendido em sua condição social, histórica e dentro de suas possibilidades de se diferenciar, de produzir seus meios de sobrevivência, que serão as bases das relações humanas e, conseqüentemente, da produção da cultura, do conhecimento e, sobretudo, da possibilidade de transformar a natureza, projetando o futuro (CONTINI, 2003).

Podemos então pensar a intervenção em saúde na perspectiva de pensar o projeto de futuro, junto a adolescentes, na concepção da psicologia histórico-cultural, como um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos chamados determinantes de escolha.

Estes determinantes é que levam a compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos. A reflexão sobre questões como: que trabalho escolher? Que futuro quero para mim? O que será uma boa escolha? O que eu gosto?, possibilita a explicitação das condições concretas presentes na vida do indivíduo, favorecendo o reconhecimento das determinações com as quais deve lidar. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011, p.172)

É importante que se discuta com os adolescentes qual o significado das escolhas de vida e profissional do sujeito e sobre o próprio processo de escolher. É fundamental que se estimule a discussão no sentido da multiplicidade de aspectos, que constituem e interferem em suas escolhas, tais como a relação com a família (ou a falta dela), as questões externas como o mercado de trabalho, o grupo de amigos, os meios de comunicação dentre outros. A essas questões não podemos deixar de levar em conta aspectos relativos à classe social, cultural e faixa etária. Tais fatores servirão de base para que o adolescente ou o jovem possa refletir e

identificar condições que pareciam veladas, devendo ser trazidas à tona para que ele possa *(re)significá-las* ou melhor compreendê-las.

Nos trabalhos de orientação profissional realizados com jovens, Aguiar, Bock e Ozella (2011) relatam que é comum, principalmente entre aqueles de classe média, a tentativa de afirmar (e acreditar) que suas decisões são tomadas com grande autonomia, desconsiderando os determinantes que interferem em suas escolhas, enquanto que jovens de classes populares expressam um sentimento de grande impotência diante das condições socioeconômicas sob as quais vivem. Em uma ou outra situação, tem-se um jovem que não se sente sujeito de suas escolhas e sim subjugado a determinantes condicionadores de seu futuro.

É preciso levar o adolescente a compreender que a escolha é individual e se constitui num momento único, mas é também, ao mesmo tempo, histórica e cultural e se constitui a partir de múltiplas determinações. “A escolha certa seria, portanto, aquela que o sujeito realiza se apropriando o mais possível das suas determinações, aquela que percebe o caráter social do seu processo individual” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011, p.176)

Sobre a questão das escolhas, Vygotski (2012a, p.285) afirma que “[...]O que mais caracteriza o domínio da própria conduta é a escolha”. A liberdade humana, o livre arbítrio, segundo o autor, consiste exatamente na forma de pensar do indivíduo quando toma consciência da situação. “[...]O livre-arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste em que a criança toma consciência da situação, toma consciência da necessidade de eleger, que o motivo lhe é imposto e que sua liberdade naquela situação,[...] trata-se de uma necessidade gnosiológica”⁷. (2012a, p.289)

Nessa perspectiva, afirmamos que todos os seres humanos, ao se depararem com a questão da escolha profissional e com as questões inseridas na definição de seu futuro, terão de escolher e fazer opções, e cada sujeito o fará a partir dos sentidos de suas vivências, sempre singulares, que envolvem emoções e geram motivos.

Essas vivências abrangem tanto o motivo como os sentidos produzidos nos espaços sociais, perpetuados pelo grupo ou pela sociedade; são resultado de processos de construção de significados, que constituem os cenários da vida social e sustentam os espaços nos quais os sujeitos vivem, por sua vez estão inseridos dentro de um sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. (SILVIO BOCK, 2010). A instituição de acolhimento é um desses cenários e estará significado de forma subjetiva nas escolhas das adolescentes participantes da pesquisa.

⁷ Gnosiológica refere-se ao ramo da filosofia que se preocupa com a validade do conhecimento em função do sujeito cognoscente, ou seja, daquele que conhece o objeto.

Gonzalez Rey (2011, p.31) ressalta que:

Nenhuma experiência é portadora de uma significação psicológica universal pelo seu caráter objetivo; toda experiência toma sentido subjetivo a partir de seus efeitos colaterais sobre uma pessoa ou um grupo, efeitos estes que não estão na experiência, mas naquilo que a pessoa ou o grupo produz no processo de viver essa experiência, e que se organiza nas configurações subjetivas específicas que emergem nesse processo.

Assim, a concepção de psique não é apenas o reflexo da experiência vivida socialmente, mas abrange o significado e o sentido das vivências do sujeito dentro de um sistema de relações e que se organizam na configuração subjetiva de dada experiência (GONZALEZ REY, 2011).

Para esse autor, o momento atual da sociedade capitalista produz sentidos supérfluos nos sujeitos, normalmente associados ao consumismo, à aparência e ao desejo de ter coisas, fazendo parecer aos indivíduos que eles estão escolhendo, fruto da própria vontade. Gonzalez Rey (2011) afirma que a vontade das pessoas e suas escolhas estão governadas pela produção de recursos simbólicos (muito além do individual), que controlam e automatizam a produção dos sentidos de pessoas e de espaços sociais diversos. Tais condições fazem surgir espaços universalizados que negam as especificidades culturais e se voltam a determinados interesses ideológicos de grupos econômicos ou políticos.

O processo de constituição das perspectivas de futuro e do projeto de futuro é o momento em que o adolescente deve (re)significar suas experiências, informações e expectativas de forma a se permitir fazer novas escolhas que levem em conta sua realidade subjetiva e social, consideradas, assim, mais saudáveis, adequadas e com potencial para serem realizadas.

É preciso ainda superar a ideia da dicotomia entre sujeito e sociedade, entre objetivo e subjetivo, presentes nas escolhas, ressaltando a importância do sujeito que escolhe sem negar as condições sociais que são importantes e determinantes nas escolhas.

O sujeito escolhe e suas escolhas fazem parte de seu processo de construção dos sentidos. Para Silvio Bock (2010, p.48):

Mas essa construção utiliza como recurso ou matéria-prima não só a irreduzível existência singular dos sujeitos, suas experiências e os afetos que dedica a cada momento vivido, mas o conjunto de significações e de formas de relacionamento e produção social em que acontecem e que circunscrevem as experiências vividas pelo sujeito. A vida social, na qual estão os determinantes importantes das escolhas profissionais, como a ideologia dominante, as formas de trabalho, o funcionamento do mercado, o papel da

educação, os valores, o grupo de pertencimento, não é algo externo ao indivíduo.

Destacamos ainda que o fato de considerarmos o sujeito como histórico e social, não nos isenta de compreender que as escolhas são de responsabilidade do próprio sujeito e toda escolha supõe perder aquilo que não se escolheu e a possibilidade de novos ganhos.

3.2 O Trabalho no Contexto do Projeto de Futuro

O conceito de trabalho para a Psicologia Histórico-cultural encontra sua base nas produções filosóficas e metodológicas do materialismo histórico-dialético de Marx (1996) e Engels, que descreviam o trabalho como o processo estabelecido a partir da relação entre homem e natureza, na qual a própria ação do homem interfere, controla e regula as transformações sobre a natureza, na medida em que ele próprio se transforma.

Para Marx (1996), o trabalho é descrito como a atividade vital humana que possibilita a relação do homem com a natureza e com os outros homens, originando o que se chama de humanidade. Quando o homem atua sobre o meio modificando-o (exercendo trabalho), modifica-se a si próprio. O trabalho social é o que caracteriza a espécie humana. É a partir das relações sociais e das produções e transformações que o homem se torna humanizado, distinguindo-se dos animais.

Vigotski apropria-se do conceito de trabalho desenvolvido por Marx e o correlaciona ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à definição dos signos como mediadores na constituição de tais funções. No trabalho são os instrumentos e seu uso que interferirão nas transformações na natureza a que se propõe e, analogamente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são as mediações interpostas pelos signos, especialmente pela linguagem que transformam o homem e formam seu psiquismo. Isso diferencia os homens dos animais e estabelece que o desenvolvimento humano não é determinado exclusivamente por questões biológicas, mas pela cultura histórica e socialmente produzida pela humanidade.

O conceito de trabalho proposto por Marx encontra amplo terreno nos estudos desenvolvidos por Vigotski no campo da Psicologia Histórico-cultural. É possível estabelecer uma analogia entre o conceito de trabalho e as funções psicológicas superiores, considerando que ambos - trabalho e funções psicológicas superiores – usam os signos (ou instrumentos) como mediadores das relações dos homens entre si e com o meio. O conceito de signo na humanização do homem e no seu desenvolvimento psíquico é fundamental, e tem na linguagem

o principal deles, com a qual se possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (CASTRO, 2013)

Concordamos, então, que as relações dos indivíduos entre si e com o mundo são mediadas por instrumentos e signos, similarmente às relações com o trabalho, desenvolvidas exclusivamente pelo homem. Vygotski (2012a p. 91) comenta sobre os signos:

A invenção e o uso de signos na qualidade de meios auxiliares para solucionar alguma tarefa psicológica proposta ao homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger, etc.) supõe, desde *sua dimensão psicológica, em um momento* uma analogia com a invenção e emprego de ferramentas. [grifo do autor].

Assim, o mundo do trabalho contribui para a constituição do indivíduo e para a formação de sua identidade, interferindo nesses processos de constituição e formação. Não por acaso, quando conhecemos alguém, as perguntas mais imediatas não são de onde ela vem ou quem é sua família, mas o que ela faz ou de que ela vive, em que ela trabalha. O trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas assume tal importância na vida do indivíduo, que desde sua adolescência vai ocupando um espaço significativo e lhe exigindo a reflexão constante. Se o trabalho assume tal importância em nossa vida, é natural que não nos contentemos com o que ele nos traz. A metamorfose do capital, descrita por Marx (1996), deixa perceber o trabalho como ação do mundo e de nós mesmos. O trabalho em si é necessário e facilitador do desenvolvimento humano, mas pode ser também, em determinadas circunstâncias, alienante, deixando de ser um meio para realizações e emancipação, tornando-se um caminho de frustrações e pesar para o ser humano, especialmente para os jovens e adolescentes. O trabalho nas sociedades capitalistas assume esse viés de alienação e contribui para a característica instável que o adolescente ou o jovem possa ter.

Nossa sociedade é marcada pela contradição. Se por um lado o trabalho é fonte de exploração, por outro é também fonte de emancipação. Por isso, a questão do trabalho para o adolescente se insere como categoria importante em seu desenvolvimento e inclusão no mundo adulto, onde busca sua emancipação e está presente nas discussões, seja no campo da saúde, da educação ou do social, auxiliando o jovem ou o adolescente a encontrar um sentido para o trabalho, que contribua para sua emancipação e para a construção de um sentido para a vida.

A questão do trabalho ou da escolha profissional na adolescência, segundo os estudos pesquisados (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011; BOCK; 2009), tem se apresentado como parte constitutiva na perspectiva de futuro nas sociedades capitalistas contemporâneas, e tem

alcançado importante dimensão nos debates e preocupações em relação a esses jovens e adolescentes.

Historicamente, a inserção dos jovens no mundo do trabalho demarcava sua transição à vida adulta, contudo, as mudanças sociais, econômicas e demográficas têm configurado novas formas de iniciação e participação no mundo do trabalho, estabelecendo contradições que se revelam no comportamento – rebeldia, instabilidade, busca de identidade –, que antes de serem características naturais da adolescência, são construções assentadas a partir de condições sociais e históricas. Como afirmam Aguiar, Bock e Ozella (2011, p.170),

Vamos assistir à construção da contradição básica que caracterizará a adolescência: os jovens apresentam todas as possibilidades de se inserir na sociedade adulta, em termos cognitivos, afetivos, de capacidade para o trabalho e de reprodução. No entanto, a sociedade adulta pouco a pouco lhes tira a autorização para essa inserção. O jovem se distancia do mundo do trabalho e, com isso, se distancia também das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. [...] É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõe a adolescência: a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos.

A sociedade capitalista, diante do desemprego estrutural crescente, tem imposto aos jovens uma moratória para seu ingresso no mercado de trabalho resultando na extensão do período escolar e retardando sua autonomia e sua independência financeira e, conseqüentemente, ampliando o período de dependência dos adultos. A esse período, Aguiar, Bock e Ozella (2011) chamam de latência social: embora os adolescentes já possuam condições físicas e cognitivas para se inserirem na sociedade de forma mais autônoma e independente, as condições histórico-sociais os impedem.

Assim, não por acaso, a população adolescente e juvenil é a que mais demanda atenção nas questões do desenvolvimento vocacional/profissional, pois passa por uma pressão crescente por decisões e escolhas que constituirão seu futuro.

A transição para a universidade ou para o mercado de trabalho acaba por caracterizar significativamente a entrada no mundo adulto, uma vez mais enfatizando a importância das categorias trabalho e carreira para o público adolescente e, por conseguinte, demanda intervenções psicossociais planejadas que auxiliem os jovens no processo de tomada de decisão, seja esta relativa à escolha de um curso universitário, seja relacionada a elementos concretos do mundo do trabalho para aqueles que já trabalham ou iniciarão suas atividades profissionais em seguida.

Constatamos que no processo de transição para a vida adulta, o tema da profissionalização tem destaque e o início das atividades laborativas tende a passar por trabalhos mais instáveis e temporários até evoluir para trabalhos mais estáveis, com perspectiva de manutenção em longo prazo (AMAZARRAY; THOME; SEIBEL, 2014). Este processo irá variar de acordo com o nível socioeconômico dos jovens, sobretudo em países que apresentam distribuição de renda desigual, como é o caso do Brasil.

Para as classes economicamente mais favorecidas, a escolha está vinculada à definição de uma carreira e, conseqüentemente, à continuação dos estudos. Já para as classes economicamente menos favorecidas, a escolha estará relacionada à busca de um emprego ou atividades que lhes garantam manutenção para si e para a família. De uma forma ou de outra, suas escolhas estarão relacionadas a possíveis trajetórias profissionais e à efetivação de sua inclusão no mundo adulto.

Tais demandas apontam para a importância da categoria trabalho na constituição e estruturação dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea, ao tempo que evidenciam as diferenças socioeconômicas entre jovens.

Da mesma forma, a transição entre a escola e o mundo do trabalho, vivenciada pelos adolescentes, apresenta barreiras e desafios relacionados a sua preparação, sua inserção no mercado de trabalho e sua adaptação a esse universo novo.

De um lado, os adolescentes têm de optar cada vez mais cedo pelo direcionamento de seus interesses profissionais, podendo fazer escolhas prematuras ou infundadas; de outro, as demandas por profissionais, exigidas pela sociedade contemporânea, muitas vezes não coincidem com os desejos dos jovens e exigem alto grau de preparo técnico. As habilidades exigidas pelo mercado de trabalho muitas vezes não são claras para os jovens e, além disso, não parecem ser contempladas pelas instituições de ensino no país, gerando insegurança desses adolescentes no momento da inserção. (AMAZARRAY; THOME; SEIBEL, 2014, p. 226)

A tomada de decisão dos adolescentes por uma ou outra profissão é influenciada por aspectos dos contextos socioeconômicos, culturais, históricos e políticos.

Apesar de o Brasil demonstrar preocupação com acesso dos adolescentes ao ensino superior e com a qualidade dessa formação, os dados com a preparação para o mercado de trabalho são preocupantes. Pesquisas realizadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2012 apud AMAZARRAY; THOME; SEIBEL, 2014) indicaram que as deficiências no ensino superior distanciam os adolescentes do mercado de trabalho, porque estes, durante o ensino médio, não são estimulados a desenvolverem habilidades interpessoais,

tais como adaptabilidade, responsabilidade, empatia, próprias do meio organizacional, e sugerem que as escolas fomentem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a partir da adequação das práticas pedagógica, entretanto, olvida-se que levar em consideração as condições sócio-históricas em que esses grupos estão inseridos, considerando que algumas questões vão muito além de “habilidades pessoais”.

Muitas vezes a educação básica ofertada não está integrada à educação superior, oferecendo aos jovens poucos recursos para o enfrentamento do mercado de trabalho, contribuindo para que muitos abandonem a escola e até mesmo o ensino superior, partindo para experiências no mundo do trabalho, o que também se explica pelas dificuldades econômicas enfrentadas por alguns desses sujeitos ou mesmo por não acreditarem que o mundo do trabalho necessite do estudo formal.

O caminho profissional para adolescentes de nível socioeconômico baixo é ainda mais frágil, uma vez que necessitam auxiliar na renda familiar desde cedo. Seu caminho profissional inicia-se anteriormente, por vezes de maneira precoce e sem orientação. Os adolescentes são prejudicados em termos de planejamento profissional, uma vez que suas escolhas tendem a ser movidas pela necessidade de contribuição para a renda doméstica e, até mesmo, pela própria sobrevivência.

No caso de adolescentes institucionalizados, as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento que “Quando se tratar de adolescente com idade próxima à maioridade, com remotas perspectivas de colocação em família substituta, devem ser viabilizadas ações destinadas à preparação para a vida autônoma” (BRASIL, 2009, p.28), do que podemos supor que a categoria trabalho também está contemplada para estes adolescentes.

Portanto, ao considerar que as trajetórias profissionais possuem estreita relação com o percurso educacional e que ambos - trabalho e escolaridade – refletem as múltiplas determinações do contexto social e histórico em que jovens estão inseridos, o próprio termo “escolha profissional” deve ser visto com cautela.

Bock e colaboradores (2008 apud AMAZARRAY; THOME; SEIBEL, 2014, p.231) assinalam:

O indivíduo, simultaneamente, escolhe e não escolhe, na medida em que o processo psicológico da escolha, ainda que seja uma decisão individual, é moldado por diversos aspectos, dentre os quais a classe social, a mídia, a ocupação de pessoas significativas, a valorização ou desvalorização social, conferida às profissões, às pressões familiares dos grupos sociais, entre outros. Todos esses elementos são relacionados ainda a fatores internos que compõe

o mundo psíquico do indivíduo, para então resultar em uma tomada de decisão.

A necessidade de trabalho para muitos adolescentes, faz com que executem atividades distantes daquelas que desejam, limitando o papel do trabalho como parte de seu desenvolvimento social e vocacional, considerando-o apenas como fonte de subsistência.

O trabalho de orientação profissional como apontam Aguiar, Bock e Ozella (2011), pode constituir-se em uma estratégia de saúde que objetiva auxiliar os adolescentes no conhecimento de seus interesses e também no levantamento de suas necessidades e barreiras que podem estar presentes no universo das escolhas e caminhos profissionais, reconhecendo as contradições da sociedade na qual vivem.

Conhecer a trajetória de cada adolescente, partindo da ideia de que serão abordadas diferentes necessidades, possibilidades de escolha e desejos, implica na construção de ações e políticas públicas mais conectadas com a realidade das diferentes populações, ao mesmo tempo em que permite ao sujeito uma possível (re)significação de si, de suas experiências, de suas expectativas e de seu universo.

Adolescentes que necessitam iniciar as atividades profissionais precocemente, sobretudo aqueles de nível econômico menos favorecido, costumam ter pouca consciência sobre as implicações dessa escolha em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades (BARDAGI, 2005 apud AMAZARRAY; THOME; SEIBEL, 2014). Na verdade, talvez não fosse possível falar de *escolha* de fato. Contudo, esses adolescentes costumam ter expectativas tão altas quanto os demais adolescentes em relação ao futuro profissional. E diante desse cenário, há a necessidade de tomadas de medidas que contemplem a preparação dos adolescentes para a entrada no mundo do trabalho, sem perder de vista o desenvolvimento dessa fase da vida. O trabalho não pode ser considerado sob a ótica de uma função disciplinadora e de subsistência, especialmente para os adolescentes de classes populares.

O trabalho desenvolvido por Whitaker e Onofre (2003) citado por Silvio Bock (2010), classificado como um “ensaio” sobre a orientação profissional para jovens de áreas rurais identificou que esses jovens sequer conseguem obter as informações necessárias para o prosseguimento nos estudos universitários. Mesmo jovens pobres de áreas urbanas conseguem visualizar uma possibilidade em entrar no ensino superior (ainda que em cursos menos concorridos, como as licenciaturas), enquanto que aqueles de áreas rurais, por não terem acesso às informações e por falta de orientação profissional, da família ou dos grupos dos quais fazem parte, têm poucas opções de escolha profissional.

Para os autores pesquisados (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011; SILVIO BOCK, 2010), a orientação profissional na perspectiva histórico-cultural não tem como proposta única a escolha profissional. Ao contrário, se propõe a instrumentar jovens a se apropriarem de conhecimentos técnicos e científicos para o desenvolvimento de sua autonomia como seres políticos e capazes de escolhas. Esse trabalho deve ser o fio condutor que ajudará os adolescentes a construir seus projetos de futuro, incluindo seu futuro profissional.

Ao trabalhar com adolescentes de classes pobres, é importante inserir nas discussões, suas possibilidades de escolha, para que reflitam, levando em conta que a exclusão não é algo natural e que a oportunidade não é algo relacionado ao divino ou à sorte. É preciso mostrar-lhes que a contradição é algo existente na sociedade como um todo, e não exclusiva do mundo deles e, a partir dessas questões, trazer as reais possibilidades de escolha nessa situação de exclusão que vivenciam. (ANDRIANI, 2003)

A possibilidade de refletir sobre o trabalho e as escolhas profissionais, enquanto promoção de saúde cria um espaço para que os indivíduos reflitam sobre os elementos que permeiam suas escolhas por determinada trajetória social, dando a possibilidade de apropriarem-se das diversas determinações implicadas no processo de escolha e de perspectiva de seu futuro profissional. Ao refletir sobre o que gostam de fazer, quais trabalhos lhes parecem interessantes, quais seus projetos de vida, etc., abre-se um caminho para que os adolescentes identifiquem as determinações concretas da vida, reconhecendo as dimensões sociais, históricas, culturais, afetivas, dentre outras, com as quais deverá lidar nesse processo de escolha e tomada de decisão.

Essa trajetória,

[...] reserva um amplo potencial de resignificação e produção de novos sentidos subjetivos, processo que leva à saúde, pois cria condições para que as pessoas aprendam sua história e seus conflitos e, dessa forma, se aproximem do conhecimento de si e do outro de forma menos ideologizada. Esse movimento facilita a construção de projetos profissionais e de vida baseados em uma concepção mais ampla de si e do mundo. (AMAZARRAY; THOME; SEIBEL, 2014, p.235)

Nesse sentido, concordamos com Aguiar, Bock e Ozella (2011) que salientam que a categoria trabalho se faz central e presente ao longo de todo processo da adolescência e deve ser levada em conta nas ações com estes sujeitos. Trabalhar com os adolescentes a questão da escolha profissional, na perspectiva de saúde, é dar visibilidade às determinações sociais e históricas e desmistificar a ênfase dada pela mídia e pelo senso comum ao fracasso individual.

Também é necessário provocar uma reflexão sobre o mercado de trabalho, para que os adolescentes compreendam suas constantes mudanças, próprias da dinâmica da sociedade capitalista, das quais nem sempre se dão conta ou estão preparados para elas. Os autores salientam ainda a importância de abordar as pressões dos diferentes grupos, como a família, os pares e a mídia.

Assim, considerando os sujeitos da pesquisa, as questões históricas, culturais e as questões subjetivas que envolvem a construção e significação da perspectiva de futuro, incluindo a possibilidade de escolha profissional para essas adolescentes, não podem ser desconsideradas. Ao contrário, devem ser amplamente tratadas levando-se em conta seu contexto e as construções sociais que envolvem o afastamento da vivência familiar e a necessidade de buscar trilhar seus caminhos muitas vezes solitariamente.

4 A PRÁTICA DO ABANDONO E DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA HISTÓRIA ANTIGA

em que introduzimos o leitor na história do abandono e da institucionalização de crianças e adolescentes

Na Seção que segue, buscamos na história social da infância e da adolescência reconhecer e entender qual o *locus* atribuído a essas fases do desenvolvimento na história dos homens, e como as práticas do abandono e do não reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito ainda persistem na sociedade contemporânea. A visão adultocêntrica que marcou a história da criança sufocou sua expressão e sua voz, impedindo a visibilidade de duas fases tão importantes da vida humana, a infância e a adolescência.

A preocupação sobre o abandono sempre esteve mais diretamente relacionada à infância do que à adolescência. Um dos motivos diz respeito à construção tardia da adolescência enquanto categoria social e histórica, como também o limitado reconhecimento ou interesse por parte das ciências naturais ao longo dos séculos. Como vimos na Seção I deste trabalho, a adolescência somente no século XVIII começou a ser considerada como etapa importante do desenvolvimento humano.

Objetivando situar-nos nas questões históricas e sociais sobre o abandono e a institucionalização, fez-se necessário pesquisarmos na trajetória da infância o legado sobre o tema. E, embora os caminhos do abandono de crianças e adolescentes sejam próximos, a visão encontra-se mais marcada pela visão de uma adolescência infratora, rebelde ou culpada, enquanto que à infância se atribuía um sentido mais complacente.

A invisibilidade das categorias infância e adolescência, a pouca compreensão sobre elas e a impossibilidade de o adulto que com elas convive ser capaz de percebê-las, podem, por si só, gerar na criança e no adolescente um profundo sentimento de abandono, que pode estender-se à vida adulta, apresentando-se em diferentes formas de adoecimento psicológico ou diferentes significados na sociedade.

Orionte (2010) afirma que quanto maior a visibilidade oferecida às crianças e aos adolescentes, em todas as dimensões e todos os contextos possíveis, maior é a possibilidade na superação do abandono e da transgressão (enquanto vulnerabilidade e exposição a situações de risco pessoal), em especial das novas gerações visando a um desenvolvimento mais saudável e protegido. Abandono e transgressão aqui considerados como fenômenos decorrentes ou próprios da invisibilidade crianças ou adolescente, os quais estão inseridos em determinada sociedade e contexto histórico.

Assim, resgatar a história do abandono da infância e da adolescência é reconhecer nossa própria história, compreender e perceber as contradições que se inserem nesse contexto, que é objetivo e subjetivo.

4. 1 Percorrendo um Tempo Nem Tão Antigo

Desde a Antiguidade, praticamente em todas as sociedades o controle sobre a vida dos infantes pertencia aos pais, e o abandono de crianças, assim como o infanticídio faziam parte do cotidiano social. Foi somente no final da Idade Média, com a propagação das práticas do Cristianismo quando Constantino reconheceu a religião Católica no Império Romano, que a primeira lei contra o infanticídio foi promulgada (ORIONTE, 2010). Contudo, a criança ainda era vista como um ser inferior ou um adulto em miniatura, sem muita serventia para a sociedade, a não ser para a diversão dos adultos.

Conforme descreve Ariès (1981, p.100):

Um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. (grifo do autor) Originariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas.

O sentimento de família surgido nos meados dos séculos XV e XVI firmou-se muito mais em preceitos morais e sociais do que em relacionados, sentimentos, identidade ou pertença, de forma que as crianças continuavam em segundo plano e entregues para amas de leite por quem eram cuidadas e alimentadas, desvinculadas de suas famílias de origem.

A concepção de família e, conseqüentemente, as relações de filiação, caracterizavam o sentimento burguês que se estendeu impositivamente sobre todas as classes sociais, confundindo-se sua constituição com a transmissão dos bens e a reputação que lhe era atribuída. Aos filhos cabia pouco espaço representativo e ainda menos expressão quando crianças. Por sua vez, a casa e a família perderam seu caráter público como também as atividades de relações sociais, reforçando a intimidade da vida privada em detrimento das relações de vizinhança, de amizades ou tradições. Ariès (1981) indica, a partir dos relatos da literatura e das imagens que, embora distorcidas, as ideias e a preocupação com a infância já faziam parte do contexto do século XVII.

Não convinha ao adulto se acomodar a leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade da criança para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. (ARIÈS, 1981, p.104)

No Brasil, o cotidiano europeu trazido a partir da chegada dos portugueses, por ocasião de sua colonização e conquista, confrontava os costumes de convivência e de cuidados da prole com os hábitos dos povos que aqui existiam. Estudos etnográficos apontam que a criança indígena era concebida como um ser dotado de autonomia e portador de um espírito que precisava ser cativado para ficar na terra, sua origem no ventre materno trazia a essência de vida, assim como, ela era portadora dos espíritos, o que a tornava humana (TASSINARI, 2007). Diferente do tratamento dispensado às crianças europeias, a criança indígena era considerada e preservada, era-lhe dada a liberdade reconhecendo-se sua habilidade de aprender e perceber tudo a sua volta, especialmente a sua interação com a natureza e seus elementos.

Del Priore (2013, p.108-109) relata que a importância da criança para a Coroa Portuguesa era considerada secundária (assim como também a mulher), e nos registros e documentos oficiais há poucas informações sobre sua existência.

O fato de as crianças sobreviverem no momento do nascimento ou na primeira infância não chama propriamente a atenção. A documentação de irmandades e confrarias religiosas também não apresenta dados específicos sobre a infância, pois congregando apenas adultos, não via motivos para manifestar a esse respeito, já que, por seus estatutos, o objeto de seu interesse era o membro de sua confraria.

A política de colonização dos povos aqui existentes e a conquista das terras, imposta pela Coroa Portuguesa, promoveram a miscigenação entre as mulheres nativas e os homens europeus resultando na maioria das vezes, no nascimento de crianças consideradas mestiças e pouco aceitas pelas famílias tradicionais europeias, trazendo o abandono a muitas delas. Ramos (2013) registra ainda o abandono e o sofrimento de crianças-embarcadas nos navios portugueses com suas famílias, cuja maioria morria durante o trajeto; quando sobreviviam, ainda nos navios padeciam de todo tipo de violência e sofrimento e quando aqui chegavam ou eram submetidas a trabalhos adultos ou largadas a própria sorte.

As meninas menores de 16 anos, virgens, chamadas de órfãs do Rei, embarcavam nos portos portugueses, destinadas a casarem com homens que já se encontravam no Brasil e que careciam de mulheres para formar família e povoar a Colônia. Estas, ainda adolescentes, assim

como as demais crianças embarcadas, também padeciam dos mesmos sofrimentos e privações, quando não, eram submetidas a estupro e outras formas de violência. Completa o autor,

Tendo em vista a tarefa de evitar os estupro das órfãs a bordo – sobretudo porque estas estavam destinadas ao matrimônio, virgens, com homens de destaque nas possessões portuguesas – alguns religiosos tomavam sua guarda, principalmente quando se tratava de meninas menores de 16 anos. A tarefa devia ser difícil se levarmos em conta que em meio a 900 embarcados, entre tripulação, soldados e passageiros, as mulheres a bordo não passariam de dez, e que mesmo os meninos não escapavam dos pedófilos de plantão. (RAMOS, 2013, p.34)

É nesse contexto que se registram as primeiras histórias sobre o tratamento dispensados aos adolescentes daquele século no Brasil. A entrega da guarda das adolescentes a religiosos pode ser considerada uma medida para lidar ou conter a exposição ao abandono e aos maus tratos daquela época. Oriente (2010) relata a existência de registros de que a proteção à criança abandonada no Brasil tenha se iniciado ainda na colonização, embora a omissão, a negligência e a falta de interesses e recursos tenha sido a principal característica das instituições que tinham como objetivo o abrigo dos abandonados, enjeitados e órfãos em geral.

Del Priore (2013) indica que, o fato de crianças e jovens abandonados ou enjeitados serem aceitos nas instituições, também se justificava, pois poderiam ter serventia em festas religiosas, patrocinadas pelo catolicismo e assim exercer a função de *mister*: cantar e dançar, por exemplo, e assim causar grande prazer aos assistentes. Em alguns casos, quando bem treinados, também podiam ser aproveitados como artistas ou artesãos. Tais situações justificavam a existência em se manter, de alguma forma, abrigadas as crianças, cuja história de vida moral não era bem vista pela sociedade da época.

4.2 A constituição dos abrigos no Brasil

Segundo o Dicionário digital Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *abrigo* é definido como:

1-lugar que abriga; refúgio; moradia; abrigo; abrigadouro. 2- cobertura, teto. 3. casa de assistência social onde se recolhem pobres, velhos, órfãos ou desamparados. 4- local que oferece proteção contra os rigores do sol, da chuva, do mar ou do vento. 5- túnel, caverna ou construção subterrânea usada como refúgio e para proteção durante ataques aéreos. 6- agasalho, em geral, impermeável, usado em ocasião de mau tempo. 7- asilo, amparo, socorro, proteção.

Podemos observar que entre os termos descritos acima, aqueles que se referem às questões da assistência social, em seu estrito significado, predominam a noção de recolhimento, confinamento e isolamento social, e isso retratou durante muito tempo o modelo de manutenção de crianças e adolescentes que eram retiradas das ruas ou das famílias, ou abandonadas à sorte.

Os primeiros abrigos no Brasil que se tem registro foram fundados na segunda metade do século XVIII, nas cidades do Rio de Janeiro e de Salvador, denominados de asilos. Tratavam-se de iniciativas caritativas mantidas por instituições religiosas, algumas delas originadas nas chamadas rodas dos expostos – mecanismo onde eram deixadas anonimamente as crianças não desejadas, geralmente fruto de gestações indesejadas. O principal objetivo era manter afastados dos olhos da sociedade os pobres, os enjeitados e órfãos, encerrando-os em asilos cujas privações eram as mais diversas. Os que sobreviviam, ali permaneciam até estarem aptos ao trabalho – os meninos preparados para o trabalho braçal na lavoura e as meninas para o trabalho doméstico nas casas de famílias burguesas (RIZZINI, 2007).

As discussões sobre a proteção à infância na Europa, iniciadas no século XIX começam a trazer repercussões para outros países e também para as colônias, mas somente no século XX é que se registram passos importantes em direção a formulação de normativas e na elaboração de políticas públicas sociais de assistência à infância. Não apenas as Ordens religiosas, mas também o Estado e entidades filantrópicas laicas passam a se ocupar de ações voltadas à proteção da infância e da juventude, objetivando principalmente, o saneamento e a moralização da ordem familiar (RIZZINI, 2004).

A instauração da República foi um marco de intervenção do Estado na proteção à infância, conforme Rizzini (2007), e trouxe como principais ações sociopolíticas, a implementação de legislações e decretos que visavam normatizar as práticas nos orfanatos e a proliferação de pobres delinquentes. Nessa época foi também determinante o movimento higienista, que introduziu as práticas médicas no cotidiano doméstico, estabelecendo determinados controles sanitários e higiênicos, impondo às famílias, práticas de vigilância sobre os filhos e delegando a responsabilidade daquelas que não fossem capazes de fazê-lo ao Estado. Embora tais práticas, a princípio, visassem à proteção e aos cuidados de crianças, o movimento se caracterizava por seu aspecto excludente, em relação aos mais pobres, e justificava, objetivamente, a intervenção do Estado na vida privada e na dinâmica das famílias.

Se as preocupações em relação à criança eram parcas e limitavam-se ao olhar das mães, os adolescentes ou jovens sequer eram vistos!

O crescimento das cidades, acarretando o crescente empobrecimento das famílias, evidenciou o abandono de crianças e a quantidade de adolescentes que passaram a perambular

pelas ruas cometendo pequenos delitos, trazendo novas preocupações políticas e sociais ao poder público sobre o que fazer com essas categorias que se instalavam. As primeiras discussões legais sobre o jovem delinquente datam de 1880, e o Código Penal de 1890, cuja base era extremamente repressiva, considerava irresponsável por seus atos os menores de 9 anos, e dos 10 aos 15 anos a condenação ficaria a critério do juiz (ORIONTE, 2010). As discussões iniciais sobre as problemáticas dos jovens e adolescentes foram marcadas pela ideia dos “menores delinquentes”, denotando a grande preocupação com a crescente criminalidade (e não com o adolescente ou jovem enquanto sujeito), marcando um período de intensa internação e confinamento de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que apontava para a necessidade emergente de alguma intervenção mais eficaz.

As primeiras décadas do século XX, segundo Rizzini (2004), foram as mais frutíferas em termos de produções jurídicas legais, consolidadas, sobretudo pelo Código de Menores de 1927, que avançava além da esfera jurídica, adentrando em questões de caráter social. Além de ampliar para 18 anos o limite para a responsabilidade penal, demarcou um período de mudanças qualitativas em relação à infância e juventude. As discussões, contudo, circundavam entre a criança ou o adolescente perigoso e a criança em perigo.

Ressalta-se que nesse período a preocupação com a criminalidade infanto-juvenil não era apenas um fenômeno brasileiro. Os números alarmantes na Europa intensificavam as discussões sobre o fenômeno e começavam a exigir do Estado e em boa parte da sociedade, medidas para sua contenção. O Brasil passa a acompanhar os debates internacionais que abordam duas óticas sobre a infância e a juventude que preocupam governos e sociedade: a infância e a juventude perigosa – representada pela delinquência – e a infância em perigo – representada pelas crianças privadas de cuidados e de educação (ORIONTE, 2010).

Até então a adolescência era vista apenas pelo olhar incriminador: o jovem delinquente, pobre, marginal e vadio que precisava ser corrigido para que pudesse ser incluído no mundo adulto do trabalho.

Por sua vez, as condições de cuidados praticados pelas próprias famílias, que em decorrência das dificuldades da vida, da pobreza estrutural, contribuíram para o abandono de crianças e adolescentes e ratificaram a ideia da incapacidade de famílias pobres em cuidar de seus filhos, corroboraram a intervenção do Estado na vida privada das chamadas “famílias desestruturadas” (ORIONTE, 2010, p.46).

Nesse cenário institui-se a demanda por unidades correcionais para fazer o que supostamente as chamadas famílias desestruturadas não davam conta de fazer: educar as crianças e adolescentes corretamente e tirá-los da delinquência.

Assim, simultaneamente, crescem as unidades para acolhimentos de crianças, mas, sobretudo, as unidades correcionais para adolescentes e jovens.

Os modelos repressivos e moralistas implantados nas unidades para internação de menores, contudo, demonstravam sua incapacidade em dar conta de lidar com a questão, evidenciando a ineficiência do sistema vigente.

Nos anos 40, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) funcionava muito mais como psiquiatria e criminalização da pobreza. Terminou conhecido, posteriormente como escola do crime, da mesma forma que a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem) criada na década de 60 para substituí-lo. Vinte anos de um modelo correcional-repressivo que em nada ajudou as crianças para construção de uma subjetividade criativa, autônoma e visivelmente confiante, muito pelo contrário (ORIONTE, 2010, p.49).

Para Rizzini (2007) as discussões e a síntese do esforço conjunto da sociedade civil, entidades religiosas, organizações não governamentais, juristas e políticos em prol da elaboração de uma política e legislação sobre o direito de crianças e adolescentes, intensificadas no final do século XX, garantiram a inclusão do art. 227 na Constituição Federal de 1988 e a posterior articulação dos órgãos envolvidos na formulação do ECA em 1990.

A doutrina de proteção integral consolidada no ECA, a partir de 1990, dentre outras regulamentações, normatizou as situações em que crianças e adolescentes devem ser retiradas do núcleo familiar e colocadas em instituições ou famílias substitutas, conforme estabelecido no Título II das Medidas Protetivas distinguidas das Medidas Socioeducativas, destinadas aos adolescentes que cometessem delitos ou crimes e descritas no Título III. O principal objetivo do ECA era humanizar e estabelecer um novo ordenamento jurídico que promovesse novas práticas de atendimento, incluindo o atendimento institucional, termo que veio em substituição ao termo abrigo, e que estabeleceu diretrizes básicas para o funcionamento desta medida protetiva. Determina, dentre outros aspectos, o respeito às peculiaridades da criança e do adolescente (gênero, idade e das necessidades pedagógicas), que devem ser articuladas em nível local, podendo ser mantidas por entidades municipais públicas, privadas e filantrópicas (BRASIL, 1990).

A promulgação do ECA (1990) manteve o termo abrigo no art. 90, ao tratar das entidades de atendimento destinadas a crianças e adolescentes, e atribuiu aos conselhos de direitos dos municípios a autonomia e a responsabilidade em estabelecer como estas entidades deveriam funcionar. Contudo, as antigas concepções sobre as entidades de abrigo ainda influenciaram a formulação de políticas de proteção às crianças e adolescentes, embasadas na

ideia da pobreza, orfandade e abandono. Assim, ainda é comum a utilização do termo abrigo ao referir-se às entidades ou instituições de acolhimento de crianças e adolescentes.

Em 2009, o ECA passou por revisão e o termo abrigamento foi substituído por “acolhimento institucional ou instituições de acolhimento”, em nova tentativa de dissociar esta medida de proteção da concepção dos antigos abrigos, orfanatos ou casas de recolhimento.

O documento de Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (2009,p.63) descreve o abrigo institucional como um

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. O serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local.

O ordenamento jurídico e as diretrizes operacionais elaboradas com a participação da sociedade civil e de profissionais da área têm ampliado as discussões e incluído outras formas de pensar a proteção de crianças e adolescentes quando seu afastamento familiar é imprescindível. As atuais discussões perpassam pela questão da criança e do adolescente como sujeitos de direito, bem como pela importância de se garantir atendimento e recursos para que a família possa cuidar de seus membros. Também ampliam as modalidades de acolhimento, incluindo a casa-lar e os programas de famílias acolhedoras, além de manter o acolhimento institucional de forma mais humanizada. Nesse sentido, as políticas de atenção à criança e ao adolescente, incluem a atenção às famílias e outros programas com o envolvimento da comunidade. (BRASIL, 2006)

A medida de acolhimento institucional deve ser aplicada quando os direitos da criança e do adolescente estão ameaçados ou foram violados, devendo ser transitória e excepcional, implicando no afastamento da criança e do adolescente do seu meio familiar e comunitário. Nesse contexto, o acolhimento institucional se revela como uma das alternativas de garantia dos direitos humanos para a criança e o adolescente, ao mesmo tempo em que pode configurar-se como uma medida que põe em risco a aplicação do direito a convivência familiar e comunitária, também previsto no mesmo Estatuto.

Assim, apesar da normatização do acolhimento institucional de crianças e adolescentes e das mudanças ocorridas, se comparadas aos confinamentos de outrora, a permanência em unidades institucionais ainda vem sendo foco de preocupação e discussões nos últimos anos, incluindo-se a necessidade de alternativas à institucionalização.

Não resta dúvida que atualmente há uma preocupação com o caráter de encarceramento das instituições, para que tornem-se mais abertas e temporárias, buscando ajustar-se ao preconizado no ECA, o que não garante que algumas heranças de antigos modelos continuem presentes, conforme reconhece a autora,

O ambiente institucional, embora menos fechado, menos ameaçador, mantém-se denso e carregado de mágoa e tristeza, provocados principalmente pelo silenciamento das histórias de cada um. Ali a criança não tem espaço para manifestar a dor, a raiva ou a frustração que sente em relação aos seus pais. Não se facilita desse modo que a criança possa elaborar seu passado. Técnicos e funcionários, limitados pelo desconhecimento, ao lidar com as especificidades próprias da institucionalização da infância, utilizam como defesa a desqualificação, a depreciação e o desprezo, uma forma de violência silenciosa que empobrece cada vez mais a vida emocional da criança (ORIONTE, 2010, p.53).

O acolhimento institucional ainda é compreendido pela sociedade e, sobretudo, por aqueles que atuam nessas instituições como um espaço que agrega o velho e o novo da história da institucionalização, na qual convivem, por exemplo, relações massificadas e impessoais e a busca pela singularização do atendimento.

A prioridade estabelecida constitucionalmente é que crianças e adolescentes permaneçam com suas famílias. Dessa forma, o acolhimento institucional simboliza as ausências e as omissões das quais fazem parte muitos atores sociais, mas principalmente o Estado. Se o Estado falha, a família pode mesmo tomar para si a responsabilidade pelo fracasso que culmina com a institucionalização dos filhos, e, nesse sentido, a presença da medida de acolhimento é a representação do fracasso familiar em dar conta dos cuidados em relação aos filhos (SILVA; ARPINI, 2013, p.103).

Em nossa sociedade, as referências e o entendimento sobre família vêm se modificando, embora ainda predomine a concepção de que o melhor modelo é o da família tradicional, monogâmica, consanguínea e baseada em relações de afeto. Não por acaso que nas diretrizes contidas no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a família segue sendo considerada a principal referência de afeto, proteção e cuidado, onde as crianças constroem seus primeiros vínculos afetivos, experimentam emoções, desenvolvem a autonomia, tomam decisões,

exercem o cuidado mútuo e vivenciam conflitos, com base no referencial psicanalítico (BRASIL, 2006). As experiências vividas na família podem contribuir para que as crianças e mais tarde os adolescentes, sejam capazes de se sentirem amados, de cuidar do outro e de se responsabilizarem por suas próprias ações e sentimentos e, dessa forma ampliar a vivência para outros círculos de relações. Tanto a imposição do limite, da autoridade e da realidade, quanto o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade, no exercício de papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração – expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento.

Embora ainda se tenha a família como a principal unidade de estabelecimento de vínculos e de constituição da subjetividade, pode-se afirmar que desde o início deste século, novas formas de organização e estruturação de famílias vêm se estabelecendo. Paulo (2006, p.28) afirma: “não há mais uma família, mas diversas [...] a família vive as interferências do mundo social, de novas realidades históricas que vão originando pessoas diferentes e novas subjetividades”, o que requer compreender que o cuidado de crianças e adolescentes também demandará novas compreensões e modelos.

Constatamos, contudo, que os modelos antigos ainda se encontram contidos nos novos e, mesmo que os orfanatos e as antigas casas de misericórdia tenham ficado obsoletos, a cultura do isolamento ou da massificação presentes na prática da institucionalização e seus ranços podem ainda persistir, sinalizando a continuidade de modos de pensar arcaicos ainda presentes no cotidiano de algumas instituições, e que também constroem a dinâmica de funcionamento desses locais. As mudanças propostas pelo ECA (BRASIL, 1990) deveriam transformar as instituições de caráter meramente assistencial e com práticas impessoais e violentas, em instituições que passem a se consolidar como espaços favoráveis ao desenvolvimento e à socialização da população infanto-juvenil, assegurando-lhes um atendimento singular, individualizado, traduzindo-se em programas e ações que atendam à necessidade de cada criança e adolescente.

Assim, resgatando o pensamento pautado na Psicologia Histórico-cultural, de que o alicerce da subjetividade constitui-se nas relações sociais, baseadas estas na solidariedade, no respeito, na compreensão e principalmente da aceitação das diferenças, e compreendendo que as mudanças almejadas se originam no bojo dessas relações e de sua história, então é possível acreditar na possibilidade de se construir um novo olhar sobre a realidade das instituições de acolhimento para crianças e adolescentes e na construção de uma subjetividade a partir deste contexto.

4.3 As Instituições para Acolhimento de Crianças e Adolescentes no Brasil na Atualidade

Os dados sobre a institucionalização de crianças e adolescentes nos permitem compreender o desenho que hoje se configura sobre essa realidade e que foi sendo construído através da história. Assim, apresentamos a seguir alguns dados sobre a situação do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil, a fim de situar o estudo no espaço e no tempo.

Uma das principais pesquisas sobre a realidade dos abrigos no Brasil, neste século, foi publicada em 2004 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a pedido do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), na qual se constatou que uma das questões que marcava a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil era justamente a falta de dados consistentes sobre o público abrigado e sobre as próprias entidades. Assim, em 2003, o IPEA, com patrocínio da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República — por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) e do CONANDA — realizou o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes visando melhorar as informações sobre o tema.

A pesquisa envolveu cerca de 670 instituições de abrigo que, naquela ocasião, eram beneficiadas por recursos do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Foram investigados 589 abrigos, o que representava 88% do total e, quando da realização do Levantamento, essas instituições acolhiam 19.373 crianças e adolescentes. Os números apresentados no levantamento denunciavam que o caráter de excepcionalidade da medida de abrigo (expressa pelo art.101, parágrafo único do ECA) não era respeitado, sendo a institucionalização um recurso ainda utilizado de forma indiscriminada, com muitas crianças e adolescentes mantidos anonimamente nas entidades.

A pesquisa apontou também que os abrigos pesquisados eram, em sua maioria, não governamentais e religiosos, dirigidos por voluntários e dependentes de recursos externos, o que corroborava para a existência de situações precárias, inclusive nas instalações físicas o que ainda se tornava mais preocupante (IPEA/CONANDA, 2004).

Mais recentemente, em 2009, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por meio de um Termo de Cooperação com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), realizou um novo Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento no Brasil. A coordenação e execução do projeto couberam aos pesquisadores do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES) em

conjunto com a equipe técnica da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS/ MDS). O Levantamento foi concluído em 2011 após visitas dos pesquisadores a 2.624 serviços de acolhimento localizados em todo o país. Os resultados têm, desde então, subsidiado o planejamento de ações pelo MDS. Indicaram, dentre outras ações, a necessidade de melhor preparação das pessoas que atuam nos serviços de acolhimento, levando em conta a relevância de vínculos afetivos nas relações com as crianças e adolescentes acolhidos. Também se constatou a importância de se criar procedimentos e diretrizes que possam orientar o funcionamento das unidades, respeitando o contexto local e, com isso, destinando recursos adequados para cada município.

O trabalho contínuo de capacitação e qualificação profissional foi voz unânime entre os profissionais que trabalham nos serviços de acolhimento. É ainda necessário muito esforço para romper com o círculo de institucionalização das crianças e adolescentes atendidos, sobretudo para que os serviços possam construir uma orientação pedagógica bem definida, efetivamente orientada pelas diretrizes do ECA e que deixem claro a necessidade de ações voltadas para a sua reintegração e a permanência na própria família, sempre que possível. (ASSIS; FARIAS, 2013, p.352)

Ressalta-se que, concomitante a esse levantamento, o Brasil vivenciava um intenso debate, uma vez mais, sobre o direito à convivência familiar e comunitária, que culminou com a aprovação da Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, e que alterou o ECA nos dispositivos relacionados à adoção, convivência familiar e comunitária, além de apontar para novos formatos de acolhimento de crianças e adolescente por meio de famílias acolhedoras e casalar (ASSIS; FARIAS, 2013).

O período do início do século XXI também foi marcado pelas discussões e aprovações de alguns documentos normativos e operacionais que têm contribuído para a regularização das práticas e para compreensão do acolhimento institucional por parte dos operadores e trabalhadores que atuam na área.

O CONANDA e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), com ampla discussão entre governo e entidades não governamentais, aprovou o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), em 2006, e as Orientações Técnicas sobre os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, em 2008, cujas formulações e avanços propostos refletiram e determinaram a aprovação da Lei citada (ASSIS; FARIAS, 2013).

Recentemente, em 2013, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2013) realizou novo levantamento, que buscou verificar a situação e o perfil das instituições de

acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil, e identificou a existência no país de 2.247 instituições caracterizadas como abrigos institucionais e casas-lares, com capacidade de atendimento para 45.569 crianças e adolescentes, enquanto o número de atendidos é de 29.321, ou seja, a população de crianças e adolescentes mantida afastada do convívio cotidiano de suas famílias ainda é significativa, e demanda a atenção das políticas públicas voltadas à infância e juventude.

A maior concentração dessa população infanto-juvenil institucionalizada encontra-se na região Sudeste, e a menor na Região Norte.

Tabela 1: Capacidade do serviço de acolhimento institucional por Região, 2013

Região	Unidades de Acolhimento	Capacidade de atendimento
Centro Oeste	226	4.477
Nordeste	228	5.459
Norte	103	2.424
Sudeste	1.087	22.109
Sul	603	11.100
Total	2.247	45.569

Fonte: CNMP, 2013

Na Região Norte, onde se situa nosso estudo, obteve-se a seguinte distribuição:

Tabela 2: Distribuição dos serviços de acolhimento institucional e da capacidade de atendimento/UF, 2013

UF	Nº de serviços	Capacidade de atendimento	Nº de atendidos
Acre	8	174	119
Amapá	5	190	105
Amazonas	10	587	206
Pará	36	666	384
Roraima	4	97	65
Rondônia	34	550	244
Tocantins	7	160	97
TOTAL	103	2.424	1.220

Fonte: CNMP, 2013

O Estado de Rondônia é o segundo da Região Norte em quantidade de crianças acolhidas, no entanto, em termos de população infanto-juvenil (0 a 19 anos), em números absolutos, é o Estado com a terceira maior população. Segundo o Censo IBGE (2010) a população infanto-juvenil de Rondônia é de 579.523, enquanto o Pará, o Estado mais populoso, possui 3.104.158 e, o Amazonas, com 1.521.107 habitantes (IBGE, 2010). Podemos dizer que, proporcionalmente, o estado de Rondônia mantém mais crianças sob acolhimento institucional do que os Estados mais populosos da região norte, o que não é mérito nenhum, ao contrário.

Chama a atenção ainda o dado apresentado sobre o Estado do Amazonas, cujos serviços de acolhimento, no total de 10, concentram-se em apenas três municípios dos 62 existentes, conforme a pesquisa de Assis e Farias (2013). Tal informação pode estar relacionada à ausência de um sistema de garantia de direitos à infância e juventude nas regiões do Amazonas, seja devido à extensão territorial do Estado, predominantemente de floresta, dificultando o acesso a determinados municípios e mantendo-os isolados da rede de serviço, ou mesmo pela ineficiência do atendimento por meio de políticas públicas específicas.

Podemos afirmar também que em relação à população infanto-juvenil, compreendida entre 0 a 17 anos de idade, a região Norte possui o menor número de abrigados (em número absolutos e relativos) conforme se observa na Tabela a seguir.

Tabela 3: Distribuição da população infanto-juvenil nos serviços de acolhimento institucional - SAI

Região	% de SAI	% de crianças/adolescentes acolhidos	% da população bras.de 0 a 17 anos	Relação entre nº de crianças/adolescentes acolhidos e nº total de crianças/adolescentes
Centro-oeste	6,9	5,7	7,5	0,05
Nordeste	10,1	10,0	30,7	0,02
Norte	3,7	2,8	10,6	0,02
Sudeste	54,0	58,8	38,1	0,10
Sul	25,3	22,5	13,2	0,11
BASIL	100,0	100,0	100,0	0,07

Fonte: Assis e Farias, 2011.

Quanto à presença dos serviços de acolhimento institucional nos municípios no Estado de Rondônia, dos 52 municípios existentes, 34 possuem unidades de acolhimento para crianças e adolescentes, sendo este Estado o que apresenta a maior cobertura da Região Norte, e 72% delas são de caráter governamental, e, embora mantidas pelo poder público, 67% relataram que seguem orientação religiosa (ASSIS; FARIAS, 2011). Sobre a característica laica do Estado brasileiro e do poder público podemos afirmar que esta não se aplica na prática institucional, e prevalece a herança histórica relacionada às instituições religiosas, precursoras desses serviços no Brasil.

No que se refere à distribuição de crianças e adolescentes nas unidades de acolhimento, por sexo, ainda predominam no país as unidades mistas: 76,4% atendem meninas e meninos. Contudo, os dados da pesquisa do CNMP (2013) apontam uma diferença significativa quanto à institucionalização de meninas: a região Norte possui 527 meninas e 487 meninos mantidos em abrigos. Destes, 159 são adolescentes meninos (12 a 18 anos) e 255 são adolescentes

meninas, representando 23,18% a mais de meninas. Em relação à faixa etária, predomina o acolhimento de crianças (até 12 anos), no entanto, o número de adolescentes em muito se aproxima.

Tabela 4: Distribuição da população acolhida por faixa etária (em anos)

	0 – 3	4 – 6	7 – 11	12 – 14	15 – 17
Rondônia	14,1	11,8	31,7	23,0	19,3
BRASIL	16,5	12,7	31,2	22,3	16,7

Fonte: Assis e Farias, 2013

Outro dado interessante que cabe destacar refere-se ao tempo de permanência dos adolescentes nas instituições. Embora a região Norte seja a que apresenta os menores índices de tempo de permanência de crianças e adolescentes nas unidades de acolhimento, sendo que 53% deles permanecem na instituição por até 6 meses, conforme preconiza o ECA, é fato que nas unidades do Estado de Rondônia temos crianças e adolescentes que lá se encontram por mais de dois anos. No caso dos adolescentes, as meninas costumam permanecer por mais tempo nas unidades, algumas por serem mães precocemente ou por serem vítimas de violência doméstica o que torna seu retorno à família de origem ainda mais difícil. Os dados apresentados no levantamento de Assis e Farias (2013) sobre os motivos que levam ao acolhimento institucional, apontam para a predominância de violência sexual. No Brasil, a pesquisa apontou 1.368 casos de acolhimento de meninas motivados por violência doméstica intrafamiliar, contra 422 casos de meninos. Da mesma forma as situações de exploração sexual e violência sexual extrafamiliar, em que o envolvimento de meninas foi de 629 enquanto de meninos foi de 198.

Os estudos e levantamentos pesquisados evidenciam que a questão do acolhimento institucional de crianças e adolescentes ainda é uma prática recorrente no Brasil, a despeito das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, apesar das modificações aportadas pelo incremento de legislações e resoluções específicas voltadas à garantia dos direitos à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes. Alterações substanciais no formato do acolhimento institucional vêm ocorrendo, com exigência de corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado, o que, contudo, ainda tem demandado discussões e reflexões sobre o tema e o cotidiano das práticas ocorridas nas instituições.

O referido Plano prevê, para os adolescentes, considerando esta uma etapa de transição, a constituição de Repúblicas, que deveriam estabelecer parceria com as instituições de acolhimento para adolescentes, visando a passagem da institucionalização à vida autônoma. A

casa-república, segundo as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (2009, p.85)

é um

Serviço de acolhimento que oferece apoio e moradia subsidiada a grupos de jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social; com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados; em processo de desligamento de instituições de acolhimento, que não tenham possibilidade de retorno à família de origem ou de colocação em família substituta e que não possuam meios para auto-sustentação.

Contudo, essa modalidade ainda é escassa no país e inexistente no Estado de Rondônia. (ASSIS; FARIAS, 2013).

Tais pesquisas indicam que ainda há muito a ser percorrido buscando a melhoria das condições e formatos referentes às práticas de acolhimento de crianças e adolescentes. Para estes últimos é preciso pensar que aos 18 anos o período de institucionalização se encerra e lhes espera uma vida sem a tutela da instituição ou do poder público. Esse tempo deverá ser pensado e preparado durante todo o período de acolhimento institucional, de forma que a saída da instituição não seja para o adolescente mais uma reedição do abandono.

Ressaltamos também que embora o Plano nacional de Convivência familiar e Comunitária preveja essa preparação, as instituições, segundo as pesquisas, nem sempre estão tem trabalhado nesse sentido, nem sempre contribuindo para a autonomia e o empoderamento dos (as) adolescentes, enquanto sujeitos de direito.

5 A PESQUISA: CAMINHOS E CONSTRUÇÕES

em que explicitamos as escolhas metodológicas em razão dos objetivos da pesquisa proposta e dos participantes

O trabalho de pesquisa realizado foi de natureza qualitativa, considerando o conjunto de participantes, os objetivos e, fundamentalmente, as questões norteadoras.

Conforme Flick (2009, p.20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, que neste trabalho de pesquisa se materializou na busca pela compreensão das perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional, reconhecendo a peculiaridade de suas trajetórias de vida e as novas relações que lhes são apresentadas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), outra característica da pesquisa qualitativa é a indução, na qual os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando”. Essa característica foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois de antemão tínhamos questões levantadas de forma indutiva a partir de nossas inquietações e relações com as políticas na área da infância e juventude.

Nesse sentido, o olhar, possível na pesquisa qualitativa, considera a importância de se levar em conta o contexto local na sua relação com o contexto macro. Em nosso caso específico, fez-se necessário considerar o contexto de implementação de políticas públicas, considerando que a medida de proteção de acolhimento institucional para adolescentes, não se reduz a um serviço prestado pelo poder público e isolado, mas faz parte de um cenário, de um Plano Nacional de proteção e promoção de políticas que garantam a adolescentes e crianças a convivência familiar e comunitária e a minimização das violações de direitos. Por meio da abordagem qualitativa, foi possível analisar o contexto local, para buscar compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional a partir das relações sociais e da interconexão com as políticas e ações públicas.

A essência da pesquisa qualitativa de caráter empírico em psicologia e em ciências sociais está na relação entre os participantes da pesquisa e busca pelas informações e dados, que não estão prontos, precisam ser descobertos ou criados, de forma a responder às questões propostas pelo pesquisador. Contudo, cabe ressaltar o que aborda Spink (2003, p.37):

Não há dados nas nossas investigações porque não há fatos empíricos esperando pacientemente e independentemente para serem interpretados. Transformar o agir do outro em “dados” é desqualificar sua presença e reduzi-lo, ao status de um “idiota social”, ou pior, ao status de uma mercadoria onde a mais valia acadêmica rouba-lhe a sua competência na construção diária da desigualdade. Não há dados, mas há, ao contrário, pedaços ou fragmentos de conversas: conversas no presente, conversas no passado; conversas presentes nas materialidades; conversas que já viraram eventos, artefatos e instituições; conversas ainda em formação; e, mais importante ainda, conversas sobre conversas. Não há múltiplas formas de coleta de dados e, sim, múltiplas maneiras de conversar com socialidades e materialidades em que buscamos entrecruzá-las, juntando os fragmentos para ampliar as vozes, argumentos e possibilidades presentes.

Assim, as escolhas que fazemos sobre o campo, os indivíduos e suas histórias definem os caminhos a percorrer e, longe de imprimir uma aparente neutralidade positivista, imprime o olhar, a voz e o pensar do pesquisador, que ao analisar as informações produzidas no trabalho de campo revela-se, revelando suas constatações.

A abordagem metodológica adotada na pesquisa aponta ainda para a centralidade da relação entre pesquisador e participante na construção das informações. Exige, portanto, responsabilidade e comprometimento ético e político de acordo com o pensamento de que o objeto do conhecimento não é passivo ou inerte, mas um ator/agente social gerador de significados e sentidos. Estes são construídos a partir de um contexto histórico e cultural, de modo a gerar saberes situados e abertos para além de pré-conceitos.

Pensamos o processo de pesquisa como uma atividade científica básica, e que por meio de questionamentos, procura reconstruir o olhar sobre a formação da realidade, estabelecendo conexões com outras ideias e fenômenos, promovendo saltos qualitativos em direção à produção do conhecimento, caracterizando um movimento dialético e pressupondo que nenhum objeto de estudo ou ideia esteja por si só acabada ou concluída.

Partindo deste pensamento e conforme apresentado nas seções anteriores, optamos como mote de análise, os conceitos abordados por Vigotski, por considerar a importância de sua obra para os campos disciplinares das ciências sociais, da psicologia e da educação, permitindo um novo olhar sobre adolescência, desvendando a realidade camuflada em relação à(s) adolescência(s), especialmente em torno daquela institucionalizada. A teoria de Vigotski pressupõe que os fenômenos e a compreensão deles, se constituem pelas relações que se estabelecem entre aspectos biológicos e a história sociocultural, que se configura no contexto e no tempo vivenciado.

Ao procurarmos compreender o sentido contido nas falas das adolescentes consideramos importante fazermos uma distinção nos conceitos de sentido e significado ,

conforme desenvolvidos por Vigotski (2009, p.465) e que aponta para a dinamicidade do sentido que é construído nas relações sociais e contextualizado:

[...]o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquiriu no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

O pensamento de Vigotski nos trouxe a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a adolescência institucionalizada, apresentada no estudo em tela, como também a importância da compreensão dos processos psicológicos como construções sociais, e não exclusivamente subjetivos; individuais ou biologicamente determinados, uma vez que são marcadamente processos culturais, constituídos pela mediação semiótica.

Ao procurar superar a concepção idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista do comportamento, ele lança a teoria histórico-cultural, segundo a qual, o signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vygotski vê como uma espécie de “órgãos sociais”, o indivíduo assimila seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. (BEZERRA, 2009,p.XII)

Sobre o processo de pesquisa na construção do conhecimento, Vigotski ressalta que este começa necessariamente pela busca e elaboração do método, pois o objeto da investigação mantém uma relação íntima com o método, e não podem ser desmembrados (VYGOTSKI, 2012a).

Nesse sentido, para a realização da pesquisa de natureza qualitativa, ocorreram três fases que constituíram o trabalho de campo da pesquisa: inicialmente de caráter bibliográfica, por meio do levantamento e análise da literatura pertinente à construção e fundamentação sócio-histórica da concepção de adolescência e outros conceitos pertinentes ao estudo; de caráter documental, por meio de fichas e registros dos adolescentes mantidos nas instituições de acolhimento; e de caráter empírico, com a análise das falas das adolescentes, obtidas por meio de entrevistas gravadas e transcritas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, que conforme explica Gil (2002, p. 41)

Pode-se dizer que estas pesquisas [exploratórias] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a considerações dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracterizou-se predominantemente como estudo de campo (GIL, 2002) uma vez que as atividades desenvolvidas ocorreram diretamente com o grupo de adolescentes institucionalizadas, no qual predominaram as observações de campo e as informações obtidas com os sujeitos. Esse tipo de pesquisa de abordagem qualitativa privilegia os processos e enfatiza o caráter descritivo e explicativo das análises e a participação do pesquisador na construção das informações. A ênfase está muito mais na possibilidade de explicitar os passos (processo) da análise, das inferências e da interpretação, destacando a intersubjetividade, mais do que na objetividade ou na generalização (SPINK, 2003).

Na condição de processo, a pesquisa de campo de abordagem qualitativa estabelece a relação direta com os sujeitos da pesquisa, proporcionando o diálogo e a reflexão. Referimo-nos ao diálogo, enquanto troca de informações e conhecimento entre o pesquisador e as participantes, e reflexiva, pois:

Das observações tecidas decorre que nada é dado em estudos antropológicos e qualitativos: tudo é construído e construído por alguém que é sujeito, tem interesses e ideologia e que por isso mesmo interfere nas dinâmicas sociais que estuda, que por sua vez interferem sobre eles. (MINAYO; GUERRIERO, 2014, p.1105)

Nessa relação é importante que o pesquisador observe a si mesmo, como parte de uma postura ética, bem como seu comportamento, visando a uma postura de respeito em relação ao outro, reconhecendo o “processo de mão dupla” no qual estará inserido durante a atividade de campo (MINAYO; GURRIERO, 2014, p.1107).

Sobre a interação entre o pesquisador e pesquisados na atuação em campo, descreve Minayo (2014, p.202):

O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele. [...] Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo

empenho é investido para que “o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas”. [aspas da autora]

Importante ressaltar que, embora não se possa prescindir de seguir um procedimento determinado, utilizar guias estabelecidas e fazer usos de técnicas definidas, trabalhamos com a possibilidade de recriar e inovar na realização das atividades de campo pois, diferente do trabalho de laboratório e tratando-se de adolescentes em um contexto de privação, ansiedade e dinâmico, não há como manter o controle sobre as variáveis, sobre os sujeitos ou sobre acontecimentos inesperados que possam surgir no ambiente onde as interações acontecem. Destacamos o que afirma Minayo (2014, p.199) sobre a atividade de campo do pesquisador: “A dialética entre técnica e criatividade é o tempero da boa pesquisa”.

Como exemplo, citamos que o contato com as adolescentes implicou lidar com situações inusitadas e não planejadas, uma vez que algumas delas mantinham junto de si seus filhos ainda bebês, o que nos exigiu acomodarmos às demandas e ao tempo delas. Nesses momentos, que também integraram as informações da pesquisa, observamos o comportamento das adolescentes, seus cuidados com o filho e os vínculos afetivos entre eles. Essas observações coadunaram nas respostas das adolescentes quanto à importância que atribuem à relação mãe/filho, e que analisamos na sessão seguinte.

A relação entre os aprendizados teóricos e os resultados empíricos enriqueceu nossa pesquisa, permitindo, na análise dos dados, a construção de significados contidos em suas falas e a reflexão sobre o tema.

Simultaneamente e, de acordo com as recomendações apontadas por Minayo (2014) sobre a atuação em pesquisa qualitativa, sobretudo quando em campo, no que refere à flexibilidade e ao ajustamento do pesquisador ao campo, tais orientações nos permitiram flexibilizar e recriar momentos de interação com os sujeitos, estabelecendo uma relação de trocas e aprendizados mútuos.

Descrevemos a seguir os procedimentos metodológicos que foram utilizados, nossa atuação no campo de investigação e a atuação com os participantes, de acordo com o objetivo geral proposto na pesquisa voltado a compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional a partir das relações sociais que estabelecem e dos sentidos que atribuem à escola e aos grupos de convivência, bem como os objetivos específicos elencados e descritos na introdução deste trabalho.

5.1 O Campo

Sobre a descrição ou definição do que caracteriza o campo na pesquisa qualitativa em ciências sociais, Spink (2003, p. 28) relata:

O campo-tema, como complexo de redes de sentidos que se interconectam, é um espaço criado, herdado ou incorporado pelo pesquisador ou pesquisadora e negociado na medida em que este busca se inserir nas suas teias de ação. Entretanto isso não quer dizer que é um espaço criado voluntariamente. Ao contrário, ele é debatido e negociado, ou melhor ainda, é argüido dentro de um processo que também tem lugar e tempo.

Assim, ao descrever o *locus* desta pesquisa, procuramos defini-lo no espaço e no tempo, respeitando as histórias que já constituem o campo.

A pesquisa foi desenvolvida prioritariamente em uma das unidades municipais de acolhimento institucional, situada na área urbana de um município de Rondônia. A unidade selecionada acolhe adolescentes de 13 a 18 anos de idade do sexo feminino, e no período da pesquisa encontravam-se acolhidas 14 adolescentes, sendo que quatro delas com seus filhos, ainda bebês, com idades entre uma semana e dois anos. Três delas são irmãs com idades de 14 e 17 anos.

Quanto ao período de acolhimento das adolescentes, este variou entre uma semana (uma adolescente recém-chegada, encaminhada da maternidade com seu bebê recém-nascido) a trinta e seis meses. A maioria delas encontra-se na instituição há mais de seis meses, o que ratifica nossa opção ao decidir fazer a pesquisa somente com as adolescentes do sexo feminino, pois permanecem mais tempo na instituição, enquanto que os adolescentes do sexo masculino costumam permanecer por períodos curtos (em torno de 30 a 60 dias), conforme verificado com a diretora da unidade masculina.

As informações prévias, ainda que informais, sobre o campo de pesquisa permitiram-nos a materialização do trabalho e a escolha em realizar o estudo somente com as adolescentes do sexo feminino. Embora não tenhamos encontrado estudos sobre o tempo de permanência dos meninos em instituições de acolhimento, informações gerais obtidas a partir de profissionais que atuam na área relatam que eles não costumam permanecer por muito tempo, evadem-se ou buscam se incorporar a outros grupos fora da instituição. Já as adolescentes meninas, permanecem por períodos mais prolongados, seja pela condição da maternidade, pela condição feminina de submissão, ou outros fatores que foram desvelados durante as entrevistas.

As unidades não possuem identificação externa (placa, referência etc), assemelham-se a casas inseridas nos bairros onde se encontram e internamente buscam manter uma rotina doméstica, como se fosse uma casa com seus moradores ou uma família.

A unidade é dirigida por uma diretora que se constitui na guardiã legal das crianças e adolescentes e embora as orientações técnicas estabeleçam que a direção das unidades deva ter como um dos requisitos a “escolaridade superior e experiência em função congênere” (BRASIL, 2009, p.64), no caso em estudo a diretora não é graduada e sua experiência na área iniciou na função de conselheira tutelar e posteriormente como educadora/cuidadora. Para a manutenção e organização dos serviços da casa trabalham dez servidoras municipais na função de educadoras/cuidadoras⁸, que se alternam em turnos de doze horas trabalhadas e trinta e seis horas de descanso. Permanentemente há uma vigilante na porta da unidade. Conta ainda com um motorista que atua conduzindo crianças e adolescentes de todas as unidades de acolhimento do município para serviços de saúde e outros atendimentos eventuais.

A definição quanto à organização, gestão e o abastecimento da casa com materiais de limpeza e gêneros alimentícios é realizada pela Secretaria Municipal de Assistência Social que entrega semanalmente os mantimentos e demais materiais. A Diretora tem autonomia para organizar a rotina interna com as educadoras/cuidadoras e com as adolescentes. Nos dias em que comparecemos a unidade de acolhimento, se alternaram as cuidadoras, mas todos os dias a diretora esteve presente.

A casa é dividida em quatro quartos, sala da direção, sala de televisão e cozinha, além de dois banheiros. As treze adolescentes se dividem em três quartos e um deles estava reservado à adolescente recém-chegada com seu bebê recém-nascido, em razão do período de pós-parto.

O local contém poucos móveis e poucos objetos que personalizem o ambiente, o que contribui para que o espaço seja visto mais sob o aspecto institucional do que familiar (no sentido de um lar). Tais observações, embora possam parecer elementares podem refletir na constituição dos significados e sentidos sobre o acolhimento e sobre o sentimento de abandono das adolescentes que para aquele local são levadas, após terem sofrido alguma violação.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, comumente denominado Plano de Convivência Familiar e Comunitária, estabelece as diretrizes para a organização e estruturação das unidades de acolhimento. Orienta que a unidade de acolhimento deve:

⁸ O termo “educador/cuidador” está previsto nas orientações técnicas (BRASIL,2009, p.64)

Trabalhar pela organização de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente e estabelecimento de uma relação afetiva e estável com o cuidador. Para tanto, o atendimento deverá ser oferecido em pequenos grupos, garantindo espaços privados para a guarda de objetos pessoais e ainda, registros fotográficos, sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e cada adolescente. (BRASIL, 2006, p.41)

Em 2009 foram estabelecidas as Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes. Esta normativa pretendeu estabelecer de forma mais detalhada, os aspectos físicos, organizacionais e psicossociais que contemplassem condições adequadas, bem como garantissem o direito à convivência comunitária de crianças e adolescentes que tivessem que viver, por algum tempo, numa instituição de acolhimento. Tal orientação trouxe em sua base a importância de se construir um ambiente, inclusive físico, que seja acolhedor, que preserve a individualidade e as histórias de vida de seus/suas moradores/as.

A infraestrutura e os espaços mínimos sugeridos para uma unidade de até 15 adolescentes preveem que cada quarto deva ter dimensão média de 2,25 m² por criança ou adolescente, suficiente para acomodar as camas /berços/beliches de até quatro usuários/quarto e para a guarda dos pertences pessoais de cada criança e adolescente de forma individualizada (armários, guarda-roupa). Prevê ainda sala, copa/cozinha e espaço para estudos adequados à capacidade sugerida da unidade e com mobiliário próprio para a atividade de estudo/leitura (BRASIL, 2009).

Um espaço que contribua para as relações subjetivas entre seus usuários e moradores, vai além de uma construção física e enquanto moradia, ainda que temporária, deve garantir e propiciar a convivência e a interação entre as adolescentes e seus pares, bem como com as cuidadoras. O espaço, como construção simbólica interfere nas relações em sua história de vida, inclusive no fortalecimento/enfraquecimento de vínculos e em aspectos estruturantes de sua personalidade. (BRASIL, 2006, p.43)

5.2 Os Sujeitos da Pesquisa e seu cotidiano

Previmos inicialmente, durante a elaboração do projeto de pesquisa, a participação de aproximadamente quatro adolescentes no estudo. Entretanto, uma vez mais a atividade de campo nos surpreendeu! A maioria das adolescentes residentes na instituição visitada queria participar ou pelo menos ser ouvida! Assim, após autorização judicial (Apêndice A), bem como da diretora da unidade para adentrarmos na casa, e após firmarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (firmado pela diretora) e Termo de Assentimento (firmado pelas

adolescentes) (Apêndice B e C, respectivamente), entrevistamos oito adolescentes. Ressaltamos, porém, que selecionamos quatro entrevistas que serão utilizadas para nossas análises. Sem desconsiderar o conteúdo das demais entrevistadas, levamos em conta o critério tempo de institucionalização – maior que um ano. As demais entrevistas foram utilizadas na elaboração das generalizações sobre o acolhimento institucional e questões objetivas que referendam o estudo e caracterizam o campo e os sujeitos.

Considerando ainda que toda pesquisa envolve riscos aos participantes, uma pesquisa dessa natureza também poderia implicar riscos em relação à exposição da situação emocional e de vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos, relacionados a questões psicológicas ou ao medo de expor suas ideias e sentimentos em relação a sua condição.

Assim, todos os cuidados foram tomados e não ocorreram imprevistos que impossibilitassem a realização das entrevistas, ao mesmo tempo em que não comprometeram a condição das adolescentes. Buscamos durante todos os momentos dos encontros, possibilitar que as adolescentes se sentissem livres para se expressarem, e deixando claro nosso compromisso ético com os sujeitos da pesquisa. No quadro a seguir apresentamos as características das participantes da pesquisa, usando nomes fictícios escolhidos por elas próprias. Os demais dados correspondem ao perfil real das adolescentes.

Tabela 5: Caracterização dos sujeitos

Nome da adolescente ⁹	Idade (anos)	Período escolar	Com filho na Unidade	Tempo na unidade
Antônia	12	7º	não	1 mês
Jessica	12	5º	não	8 meses
Eichla	16	8º	Sim (2 anos)	2 anos
Tainá	15	4º	não	3 anos ¹⁰
Lupita	16	8º	não	1 ano e dois meses
Verônica	17	7º	não	3 anos ¹¹
Yasmin	14	Não está estudando, parou no 4º ano.	Sim (15 dias)	1 mês

⁹ Os nomes são fictícios e foram as próprias adolescentes que escolheram seus codinomes.

¹⁰ Nesses três anos foram incluídos o tempo total de institucionalização da adolescente, cuja trajetória se iniciou numa unidade para crianças (menores de doze anos) e se estendeu para a unidade em estudo.

¹¹ A adolescente veio de uma unidade de acolhimento de outro Estado. Somados os períodos de institucionalização, ao todo, ela está há 3 anos afastada do convívio familiar.

Sabrina	13	5º	não	1 ano
---------	----	----	-----	-------

Utilizando como critério de seleção o tempo de permanência na unidade de acolhimento maior que um ano, os sujeitos dessa pesquisa são os seguintes:

- a. **Eichla:** no momento do trabalho de campo contava com 16 anos de idade, estudava no 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual. Encontrava-se acolhida na unidade há dois anos juntamente com seu filho de dois anos de idade. Os motivos reconhecidos por ela para a institucionalização dizem respeito a conflitos familiares geracionais. A mãe tem problemas psiquiátricos e juntamente com outros irmãos, Eichla era assistida pela avó materna que residia em uma área rural. Eichla, a mãe e outros irmãos mais velhos por vezes viviam no centro urbano, período no qual ela engravidou. A adolescente teve também um de seus irmãos institucionalizado que fora colocado em adoção. Em seu relato, a adolescente verbaliza a falta da família ao mesmo tempo em que manifesta sua tristeza. Percebe o filho como parte de sua vida e o insere em seus planos de vida.
- b. **Tainá:** com 15 anos, dos quais três vividos na instituição¹², estudava numa escola pública estadual na modalidade de Ensino para Jovens e Adultos – EJA, cursando o 4º ano fundamental. Os motivos que a levaram ao acolhimento estão relacionados à condição psicológica da mãe que na ocasião do acolhimento sofria de transtornos e apresentava surtos, impossibilitando-a de cuidar das filhas. O companheiro da mãe (e suposto pai de suas três filhas) a agredia, o que a fez se mudar para a casa da mãe. A avó materna da adolescente não conseguiu cuidar de Tainá e das duas irmãs, entregando-as aos cuidados do poder público. Desde então não as visitou mais. As duas irmãs mais novas foram adotadas e Tainá permaneceu na unidade. Ela ainda fala de forma recorrente das irmãs e espera, num futuro, revê-las e ficar com as irmãs ou com a avó.
- c. **Lupita:** estava com 16 anos, cursando o 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual. Estava há um ano e dois meses na instituição, porém, ela já esteve acolhida ainda na infância. Ela e outra irmã foram adotadas na pré-adolescência, entretanto, os pais adotivos em razão das dificuldades próprias, as devolveram à instituição. Os relatos de Lupita em relação aos motivos do acolhimento referem-se a

¹² A adolescente refere que está há 3 anos na unidade de acolhimento, porém os dados contidos nos relatórios e informações indicam que foi institucionalizada há mais de 4 anos. Seu ingresso deu-se noutra unidade e ao atingir a idade limite de permanência na primeira unidade foi transferida para a atual.

conflitos na família, contudo, ela mescla fatos relativos à primeira família (biológica) com a segunda (por adoção). Denota raiva e tristeza em relação à família que a adotou, o que reitera o sentimento de abandono. Suas duas irmãs também estão acolhidas na instituição e seus planos de vida as incluem.

- d. **Sabrina:** estava com 13 anos de idade e cursava o 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal. Encontrava-se na unidade de acolhimento há um ano, mas já teve passagens anteriores em outras unidades. Passou pela adoção e assim como a irmã Lupita foi devolvida à unidade. Desde que está nesta unidade de acolhimento, Sabrina toma medicação de uso controlado e faz acompanhamento com psicoterapeuta. Sobre os motivos que a trouxeram para a unidade, a adolescente relata os conflitos familiares e os maus tratos dos pais adotivos. Ela e a irmã fugiram de casa algumas vezes e por fim foram trazidas para a unidade. Sente saudades da família adotiva e, apesar do relato, não compreende porque foi devolvida à unidade de acolhimento.

Durante nosso contato com as adolescentes e nossa permanência na casa, foi muito importante estarmos atentos e observando o cotidiano e as relações que vão se estabelecendo entre elas no dia-a-dia.

A observação no trabalho de campo, ainda que não sistematizada, é fundamental para que o pesquisador se situe no espaço, no tempo e no momento presente, familiarizando-se com o tema de estudo.

Nosso olhar manteve-se atento, procurando captar os acontecimentos não ditos e presentes no cotidiano dos sujeitos em seu campo, e teve como objetivo principal, na pesquisa, verificar como acontecem as rotinas e os relacionamentos das adolescentes na unidade de acolhimento, a partir de seu ambiente institucional e cotidiano, assim como também foi possível observar as relações das adolescentes com seus pares, com as funcionárias e com a diretora da unidade. Minayo (2014) sugere que se deva estar atento a como os processos investigados se organizam e como funcionam na prática; observar as inconsistências entre os discursos (das entrevistadas) e o que é dito nos grupos; as relações hierárquicas entre pares e entre opostos e quais os símbolos e sinais que podem ser significativos para os objetivos da pesquisa.

Durante o processo de atividade de campo, as observações e contatos com a diretora e com demais funcionários da unidade de acolhimento ofereceram informações que contribuíram para o estudo. Tais eventos foram registrados no diário de campo, que serviu de instrumento complementar na análise dos dados.

Nas idas à instituição, aproveitávamos os momentos que se antecediam às entrevistas para observarmos os relacionamentos e as rotinas na casa. Foram oito idas ao campo de pesquisa, alternados entre manhãs e tardes, em que mantivemos contatos com todas as moradoras e algumas cuidadoras (em razão do sistema de plantão, em que algumas só trabalham à noite), além da diretora.

Para as adolescentes e para as cuidadoras, em alguns momentos o papel da pesquisadora ficou atrelado ao papel de técnica da Justiça da Infância e Juventude, o que, contudo, a nosso ver, pareceu não comprometer o andamento das entrevistas e a espontaneidade dos relatos.

Nos momentos de descontração, na sala da casa, observamos a curiosidade sobre nossa presença na casa, o que aparentemente não as intimidava. Queriam saber o que fazíamos lá, para que serviria a “tal pesquisa”. Entre elas os assuntos alternavam dentre temas da televisão (novelas, programas, etc.) e discussões sobre beleza, roupas e amizades.

A observação dos sujeitos em seu *locus* possibilitou perceber como elaboram os sentidos próprios, ou singulares, que se produzem na relação com os outros, que se constituem interlocutores, copartícipes do discurso.

Os registros do nosso diário de campo, juntamente com outros dados constituíram a base para nossa análise.

5.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

A pesquisa qualitativa privilegia as relações com os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, de modo que o contato com a realidade e com o contexto da pesquisa se dão a partir da aproximação e do enfrentamento de questões que surgem no campo.

Ressaltamos que a pesquisa qualitativa ocorre na imersão no campo e, conseqüentemente, envolve sujeitos com suas histórias singulares, que contribuem com fragmentos novos e relevantes ao estudo, o que faz com que os procedimentos éticos sejam essenciais para garantir uma pesquisa ética. Nesse sentido, descrevemos para a direção da unidade quais nossos objetivos e nossas expectativas em contribuir na melhoria de políticas públicas de atenção aos adolescentes.

Em nossa pesquisa, os primeiros procedimentos ocorreram já na elaboração do projeto uma vez que necessitávamos de autorização judicial para adentrar na unidade de acolhimento. A autorização judicial (APÊNDICE A) foi concedida pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude, o que permitiu o envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), conforme preconiza a Resolução n. 466/2012 e, somente após a aprovação,

que se deu no final do mês de abril de 2015 (CAAE: 42981115.3.0000.5300, (Parecer nº 1.036.891), iniciamos as atividades de campo.

Simultaneamente, estabelecemos contato por telefone com o responsável pelo serviço no município, como também com a direção da unidade. Tais medidas avaliaram a viabilidade de realização da pesquisa e o formato desenhado para sua execução. Alguns ajustes foram necessários quanto a horários, à disponibilidade das adolescentes e aos espaços disponíveis para a realização das entrevistas na casa. Mesmo tomando os cuidados em relação às gravações das entrevistas, em algumas situações, ouve-se ao fundo, o bater das panelas, o choro de bebês e a interrupção de adolescentes curiosas e ansiosas por seu turno.

Desde os primeiros contatos, não encontramos resistência à nossa intervenção por parte dos responsáveis pelo serviço ou mesmo pela direção da casa. A todos lhes foi esclarecido os objetivos do estudo e as necessidades para realizá-lo. Quanto às adolescentes, no primeiro contato com elas na unidade, nos reunimos no espaço da sala e explicamos nossa presença ali. Algumas já nos conheciam em razão de nossa atuação na justiça da infância e juventude e em outros projetos sociais, o que serviu de referência para as demais, contribuindo para um ambiente mais próximo, sem, contudo, perder a dimensão ética da pesquisa.

Os procedimentos utilizados na produção das informações foram a pesquisa documental, observação e entrevista.

5.3.1 Análise documental

A análise documental na pesquisa qualitativa pode ser mal compreendida se não esclarecermos ao leitor qual a nossa intenção ao recorrermos a esse recurso técnico. Antes de tudo, devemos considerar o caráter criativo e as possibilidades das quais podemos nos valer quando optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. Por não apresentar uma proposta rigidamente estruturada, a pesquisa nos permitiu explorar novos enfoques que incluem não apenas o contato direto com o sujeito, mas também outras fontes que contribuam para a compreensão das relações e dos processos nos quais o sujeito está envolvido.

Como a técnica suplementar do processo de pesquisa, a análise documental tem sido muito importante no levantamento inicial dos dados e informações sobre o campo em estudo. No nosso caso, buscando verificar aspectos e informações sobre a política da infância e juventude que nos permitam compreender as questões sobre a institucionalização de crianças e adolescentes que vêm persistindo através da história.

Lüdke e André (1996, p.38) referem que “[...] a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. E, nesse sentido, a utilização dos recursos da análise documental contribuiu para a compreensão da institucionalização da infância e adolescência como parte de um processo social e histórico. Os documentos se constituem, também, em uma rica fonte de informações sobre o campo e os sujeitos e seu contexto, que poderão complementar as informações de campo.

Na etapa inicial da pesquisa documental, sob um olhar mais ampliado, focamos no entendimento de como estão organizadas as políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes, para compreender como se materializam as unidades de acolhimento para adolescentes, onde se encontram e vivem os sujeitos de nossa pesquisa. Dados disponibilizados em sítios virtuais sobre a organização e gestão do município e secretarias possibilitaram entender a organização das unidades de acolhimento.

Os aspectos legais e organizacionais, embora possam parecer distantes dos sujeitos a quem servirão, imprimem o formato às políticas de atenção à infância e juventude, e não se constituem ao acaso, mas, também, são os resultados das questões sociais e históricas (como visto na seção 3). A política de atendimento a crianças e adolescentes está organizada a partir do ECA que confere prioridade de atendimento e de orçamentos para as questões relativas à infância e juventude. Mas, são as unidades estaduais e municipais as responsáveis pelo planejamento, organização e execução das políticas, pela destinação de recursos e implementação de serviços destinados a esse fim (BRASIL, 2006).

Os documentos utilizados nessa etapa da pesquisa, e que serviram de objeto de análise, foram:

- a. Lei Complementar Nº 1510¹³, de 26 de dezembro de 2013. Essa Lei trata sobre a política de proteção dos direitos de crianças e adolescentes no município. O referido documento estabelece a criação dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, como também o funcionamento dos Conselhos Tutelares, responsáveis por garantir a execução das políticas de garantia de direitos (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MUNDO JOVEM¹⁴, 2013). O Conselho de Direitos funciona com participação paritária de representantes dos órgãos

¹³ O número da referida lei é fictício visando não identificar o município onde se situa a unidade pesquisada

¹⁴ Também o nome do município é fictício pelos mesmo motivos citados acima.

governamentais e de representantes da sociedade civil, e são estes que estabelecem as prioridades de destinação de recursos e a efetivação de projetos para a área. As unidades de acolhimento institucional para crianças e adolescentes existentes no município pesquisado foram criadas e estão devidamente registradas no Conselho de Direitos e recebem recursos financeiros dos Fundos e outras fontes municipais. Toda a gestão das unidades é municipal e é fiscalizada pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério Público do Estado e Justiça da Infância e Juventude.

- b. Orientações Técnicas para serviços de acolhimento de crianças e adolescentes, disponível no sítio do Ministério do Desenvolvimento Social, elaborado a partir de pesquisa e levantamento de informações sobre a situação das unidades de acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil. Participaram da elaboração do documento entidades governamentais e não governamentais e tem sido utilizado como referencial para esses serviços. (BRASIL, 2009)

A segunda etapa da pesquisa documental incluiu o levantamento de informações a partir de registros mantidos nas unidades de acolhimento. Consideramos que parte das histórias dos sujeitos desde suas entradas na instituição acolhedora também estão contidas em registros realizados por profissionais – Assistentes Sociais e Psicólogos – que entrevistaram nos atendimentos às adolescentes, incluindo fichas, cadastros e outros registros menos formais.

Também os Planos Individuais de Atendimento (PIA) e relatórios confeccionados pelos técnicos que atendem às adolescentes das unidades indicaram parte da trajetória das adolescentes, dados sobre suas famílias, e buscam avaliar as possibilidades (ou não) do retorno delas às suas famílias. Os levantamentos dos profissionais técnicos procuram ainda apontar as necessidades das adolescentes no que diz respeito a questões de saúde, educação, lazer, profissionalização e atendimento psicoterapêutico. O plano PIA desenhado, contudo, e, segundo o relato das próprias adolescentes, nem sempre tem se concretizado e muitas das ações propostas ficam no papel. Espera-se que a intervenção técnica, o acompanhamento das demandas das adolescentes e o fortalecimento junto às famílias são as ações que avaliam essa possibilidade de saída da instituição e de retorno à família. Assim, muitas vezes o trabalho de atenção deve incidir muito mais sobre os familiares do que sobre a adolescente, sem perder de vista, contudo, a atenção à adolescente. As ações com as famílias estão voltadas a sua inclusão em políticas e serviços públicos de saúde, educação, habitação e outras.

- a. Estudo Diagnóstico e Plano de Atendimento Individual e Familiar: estes documentos estão previstos no manual de Orientações Técnicas citado acima. Em nossa pesquisa, utilizamos os Estudos Diagnósticos e Planos de Atendimento, elaborados pelas equipes técnicas do serviço de acolhimento de adolescentes. Estes documentos são utilizados pelos serviços para registros da situação de cada criança e adolescente desde a entrada numa unidade de acolhimento, e servem de referência às intervenções que serão realizadas para fortalecimento das famílias das crianças e dos adolescentes.

5.3.2 Entrevistas

Na pesquisa social, o contato com os sujeitos ocorre prioritariamente por meio da entrevista, e é por meio dela que se estabelece a relação social entre entrevistador e entrevistado, cujos resultados se inscreverão nos resultados do trabalho e deve, portanto, estar articulada ao tema a ser estudado. No nosso caso, ao nos reportarmos às adolescentes, participantes desta pesquisa, é preciso compreender a realidade em que vivem, e as privações a que estão sujeitos, sem incorrerem em determinismos e preconceitos sobre o grupo em estudo.

As entrevistas se caracterizam numa das partes essenciais da pesquisa de cunho qualitativo e empírico. É por meio delas que estabelecemos o contato com os sujeitos, que pudemos conhecer um pouco daquela realidade e que enriquecemos efetivamente nosso trabalho de pesquisa.

É por meio da comunicação verbal, da palavra, conforme afirma Bakhtin (1986 apud MINAYO, 2014, p.205) que:

[...]as pessoas “refletem e refratam conflitos e contradições próprias dos sistemas sociais e políticos e de suas formas de dominação, em que a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão das pessoas na vida cotidiana. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso, marcado pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.

A atividade direta na unidade de acolhimento proporcionou uma interação com o campo de pesquisa e a compreensão a partir do olhar e da vivência das adolescentes. Buscamos nas falas das adolescentes a representatividade do grupo e o que seria individual do discurso de cada uma. Assim, concordamos com Minayo quando diz que nem o sujeito se esgota na fala ou na conjuntura em que vive e nem sua ação e seu pensamento são mero fruto de sua vontade,

personalidade e desejo: “[...] é preciso buscar o que há de comum no grupo e o que há de específico do discurso individual” (MINAYO, 2014, p.208).

Como relatado anteriormente, não tivemos dificuldades de acesso às adolescentes, assim como elas próprias se manifestaram interessadas em relatar suas histórias.

Conforme proposto, a realização de entrevistas seguiu um roteiro pré-estabelecido de questões, que pode ser observado no Apêndice D. Contudo, as entrevistadas tiveram liberdade para discorrer sobre os temas propostos, assim como, abstiveram-se de alguns assuntos que, a princípio. E, embora, seja recorrente a afirmação de que os adolescentes se comuniquem de forma muito sucinta e objetiva, respondendo com poucas palavras às questões propostas, no caso dessa pesquisa isso nem sempre ocorreu. A maioria das entrevistadas manifestou suas opiniões com facilidade.

Como previsto no projeto de pesquisa, foi importante, na preparação do roteiro de entrevista semiestruturada, estabelecer itens e questões que fossem flexíveis, permitindo que a entrevista se transformasse numa espécie de conversa aberta entre o pesquisador e o sujeito, proporcionando aprendizado a ambos e permitindo que o diálogo fluísse, trazendo novos temas e aprofundando outros que são relevantes para o sujeito entrevistado.

Após os primeiros contatos com a Diretora da unidade e primeiro contato com as adolescentes, marcamos as entrevistas conforme a disponibilidade de tempo delas – horário escolar, atendimento psicoterapêutico, atividade profissionalizante.

Desnecessário dizer que nossa chegada à Unidade, e a realização das entrevistas, embora pudesse parecer um momento sem grande relevância, ocasionou novos comportamentos e conversas na unidade. Discussões sobre o que se conversava, por que todas não poderiam ouvir, além de servir de momento para relatar insatisfações pessoais em relação ao funcionamento da casa. Foi preciso, a cada momento, novos esclarecimentos e manter um bom nível de relacionamento com todos para evitarmos qualquer constrangimento ou restrição para a continuidade da pesquisa. Colocamo-nos à disposição das moradoras da casa e das educadoras para, diante de qualquer dúvida ou necessidade, esclarecermos e ajudar em alguma situação que decorresse de nossa intervenção.

Portanto, como afirma Minayo (2014, p.199), desde as primeiras idas ao campo de pesquisa, se iniciou a construção de “redes de relações, correções iniciais dos instrumentos de coleta de dados e a produção de uma agenda e um cronograma de atividades posteriores”, ao mesmo tempo em que se percebe a mobilização que a chegada e a presença do pesquisador produzem naquele contexto.

Cabe ressaltar que a construção do trabalho de campo é sempre singular e, por mais que nos amparemos em princípios metodológicos, ao tratar com adolescentes mantidas em uma instituição de acolhimento e conversar com elas sobre suas perspectivas de futuro, considerando o presente que vivem, é sempre uma questão que requer ética, bom senso e sensibilidade para com os sujeitos.

Para Zago (2003,p.301),

A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa. O encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente.

Ao entrevistarmos adolescentes que estão vivendo em instituições de acolhimento e indagar-lhes sobre como pensam e veem seu futuro, pressupôs-se, no mínimo, a instigá-las a pensar sobre suas histórias e suas vivências, incluindo aquelas que poderiam remetê-las a algum sofrimento ou abandono. A entrevista, portanto, não foi um momento impessoal, neutro e isento de sentimentos e identificações: pesquisadora e adolescentes são sujeitos ativos nesse processo e um interfere no pensar e agir do outro. A cada entrevista a ser realizada, individualmente reiterávamos os objetivos da pesquisa e esclarecíamos sobre Termo de Assentimento e a adolescente assinava-o dando início à gravação.

Após o término da entrevista elas pediam para ouvir a gravação, se surpreendiam com o que ouviam, dito por elas próprias. A essência da entrevista está justamente na construção e na significação que se dá entre o pesquisador e o entrevistado, numa troca dialética que envolve as percepções de cada um em relação ao outro e ao contexto que está sendo explorado. Simultaneamente às entrevistas, observávamos o cenário que se apresentava a cada ida nossa a campo, durante as escutas e nos momentos com as adolescentes. A possibilidade de trabalhar as informações obtidas nas entrevistas, nas observações e nas trocas com as adolescentes, sem dúvidas enriqueceram a construções deste trabalho.

5.4 Análise das conversas e fragmentos das histórias coletadas

As informações contidas nas entrevistas, nas observações e na exploração do material obtido possibilitaram que fossem feitas interpretações e inferências sobre os temas estudados e

os objetivos da pesquisa. Contudo, reconhecemos os limites para a compreensão completa dos significados e das dificuldades na aproximação entre os conteúdos e o referencial teórico.

Além disso, na pesquisa de cunho qualitativo, a análise dos dados procurou compreender não apenas as informações objetivas obtidas, mas sobretudo nos interessava compreender o conteúdo subjetivo contido nas expressões dos sujeitos.

De acordo com Vigotsky (2009,p.398),

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista do seu interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso.

Percebemos que, na pesquisa qualitativa, os objetos da realidade social não são transparentes, ou seja, eles não se dão a conhecer de imediato, ainda que se manifestem no discurso. Ocorrem no movimento de ambos, na relação de diálogo entre pesquisador e pesquisado, corresponsáveis na construção da realidade social, fazendo emergir novos desdobramentos que vão sendo gradativamente visualizados, constituídos e, ao mesmo tempo, transformados. Nesse sentido, portanto, a análise dos dados na investigação qualitativa, passa a ser vista como um processo interativo, e não há como dispor de um resultado único e predeterminado (ORIONTE, 2010).

A análise segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205) é

[...] o processo de busca e de organização sistemática de transcrição das entrevistas, de notas de campo e materiais que foram acumulados com o objetivo de aumentar sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Assim, ao adotarmos os procedimentos interpretativos da análise de conteúdo, entendemos que essa proposta possibilitou tecer inferências que vão além do que aparece evidente sem que o produto da pesquisa estivesse previamente definido.

Adequando-nos às implicações do meio e às características dos sujeitos, a etapa inicial consistiu na transcrição integral das entrevistas, em que procuramos, na medida do possível, preservar a linguagem original dos sujeitos e o conteúdo simbólico contido nas falas. Esse cuidado nos permitiu lembrar momentos ocorridos durante o diálogo estabelecido na entrevista.

A partir da transcrição, foi possível organizar os dados e as informações. Sobre a categorização, Gil (2002, p.134) descreve:

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre as categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico.

Inicialmente, em nosso projeto de pesquisa, estabelecemos categorias *a priori*, que pretendíamos desenvolver na análise a partir dos dados coletados. Entretanto, os dados de campo descobertos a partir das entrevistas e das informações obtidas, nos oportunizaram organizar nossa análise a partir de três momentos – passado, presente e futuro, que a nosso ver, nos permitiram analisar a perspectiva de futuro das adolescentes num *continuum*¹⁵ a partir de três dimensões fundamentais das vivências das participantes, a saber, a família, a escola e os grupos de convivência.

As construções ocorridas no decorrer do processo investigativo exigem do pesquisador a criação de instrumentos que não podem ser predeterminados. Oliveira e Rego (2010, p.118), apoiada em Newman e Holzman (2002) descrevem o conceito de pesquisador-ferramenteiro, considerando as possibilidades da construção dos instrumentos no decorrer da pesquisa qualitativa, cujo produto não pode ser determinado ou finalístico. Relatam que

[...] temos, na sociedade industrial contemporânea, dois tipos de instrumentos: aqueles feitos em massa para a obtenção de um resultado (um martelo para pregar pregos) e os projetados e feitos por ferramenteiros, especificamente para produzir outros instrumentos. Estes últimos, embora tenham um propósito, não são categoricamente distintos dos resultados obtidos com seu uso, não têm qualquer identidade social pré-fabricada independente dessa atividade, que é quem define o instrumento e o produto. Assim, diferentemente do usuário dos instrumentos da loja de ferramentas, que é orientado pelo comportamento particular de empregar instrumentos feitos para uma função particular predeterminada, o instrumento do ferramenteiro não é nem definido nem predeterminado; antes, está envolvido na atividade tipicamente humana de agir sobre totalidades históricas e modificá-las, noção vigotskiana da função social da investigação científica. Mediante tais considerações, pode-se pensar o pesquisador como um ferramenteiro.

¹⁵ Continuum – palavra de origem latina que significa sequência, sucessão, continuidade, conjunto de partes unidas entre si, meio que enche um espaço sem intervalos. (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/continuum>). Entendemos que esta palavra se adequa ao que queremos tratar pois refere-se a vidas em seu processo de desenvolvimento contínuo. As falas das adolescentes e suas escolhas acontecem num *continuum* de acontecimentos objetivos que constituem a subjetividade.

Por fim, podemos afirmar que a análise das informações, resultados na pesquisa qualitativa não se orienta para a obtenção de resultados finalísticos que possam ser considerados universais e invariáveis, mas volta-se para a produção de novos momentos que, num movimento dialético, integrem o processo de construção do fenômeno estudado. A pesquisa com as adolescentes institucionalizadas, suas histórias e análise das informações têm nos mostrado isso! Os conhecimentos descobertos, as relações estabelecidas e sentimentos desvendados se constituem em mais um fragmento da história da infância e adolescência guardada nas instituições de acolhimento.

6 CONVERSANDO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS ADOLESCENTES: REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO

em que trazemos as conversas com as participantes para a reflexão e discussão no espaço da pesquisa

A importância dada à interação e aos diálogos estabelecidos entre as participantes e a pesquisadora, nos conduz ao que Gonzalez Rey (2011) denomina de epistemologia de construção e não apenas de respostas. O objetivo deixa de ser a obtenção de respostas isoladas, e passa a ser o envolvimento em conversações e reflexões, articuladas pelo pesquisador a partir das perguntas e estímulos apresentados. Assim, embora tenhamos seguido um roteiro de entrevista semiestruturada, a condução da conversa foi dada pelas participantes.

Pesquisadora e participantes reconhecem nesse diálogo que alguns temas trazidos nos discursos significam o contato com as histórias passadas ainda abertas no presente, uma vez que a situação que suscitou a vinda delas para a instituição de acolhimento está relacionada ao abandono, ao desligamento da família e às dores, cujas feridas ainda não estão cicatrizadas.

Dar-lhes a oportunidade de falar sobre suas histórias e refletir sobre seu futuro, constituem-se, a nosso ver, em elementos fundamentais da pesquisa, e incidem na construção de sua subjetividade individual e social.

Sob o ponto de vista legal, ressaltamos que após a aprovação do ECA (BRASIL, 1990), crianças e adolescentes devem ser vistos como sujeitos de direitos e ouvidos a partir de suas próprias vozes e não a dos adultos, permitindo-lhes (re)significar suas trajetórias a partir da perspectiva da garantia de direitos.

Subjetivamente, encontramos em Vigotski a ideia do sujeito singular constituído, dialeticamente, a partir das tramas do contexto histórico e social no qual está inserido e no qual objetiva-se.

Pautada na perspectiva dialética, a Psicologia Histórico-cultural pressupõe a capacidade de transformação do ser humano. Todo sujeito é entendido como ator e autor de sua própria história e da humanidade que, ao mesmo tempo, transforma-se e é transformado por meio das relações sociais (VIGOTSKY, 2000). Essa compreensão nos situa na possibilidade de que a investigação teórica passa a ocupar um lugar de incertezas positivas, assim como se pode acreditar numa nova condição para a medida de institucionalização.

Ora, ao estudarmos as condições e questões que circundam a institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, constatamos que também essa se trata de uma construção social que vem se estabelecendo no tempo em determinado contexto social. É possível então,

inferir a possibilidade de modificações dessa medida de proteção, muito embora, possa vir permeada de incertezas. Por sua vez, podemos afirmar ainda, que é nesse mesmo contexto de relações “incertas” que se constitui a adolescência institucionalizada, em que esses sujeitos – adolescentes – se constituem.

6.1 Histórias familiares não acolhidas: o passado que ronda o presente e intervém no futuro

O acolhimento institucional está diretamente relacionado à condição da história de vida das famílias dos adolescentes e das crianças, passando a ter um significado determinante em suas trajetórias de vida.

Como procuramos demonstrar na seção teórica, as histórias de abandono se repetem através das gerações, reincidindo no abandono, na pobreza e no sofrimento, apontando, num primeiro olhar, para a impossibilidade de se sair desse círculo que posiciona o sujeito como responsável exclusivo por sua dor. Além disso, a concepção de que a família ainda é por excelência o melhor local de desenvolvimento para uma criança ou um adolescente, torna o processo de institucionalização o vilão da história.

Silva e Arpini (2003, p. 187) afirmam que a “própria instituição está contagiada pela ideologia do modelo familiar, a qual é veiculada tanto pelas pessoas que nela vivem quanto por seus projetos”, por isso é importante rever as formas de pensar a instituição, buscando possibilidades e alternativas desejáveis, já que a instituição família ainda é apontada como a forma mais saudável para que crianças e adolescentes se tornem sujeitos.

Diante desses apontamentos, constitui uma dimensão importante à análise aqui proposta, compreender as reverberações das histórias das relações tecidas nas famílias e instituições de acolhimento na construção das perspectivas de futuro das adolescentes participantes deste estudo.

Observamos que, para as adolescentes entrevistadas, a família é vivenciada em vários sentidos: ao mesmo tempo em que traz a possibilidade de afeto e de saída da instituição, conduz a sentimentos de abandono e sofrimento. Os argumentos apresentados por elas quanto à vinda para a instituição indicam a dialética dessa construção¹⁶.

Pesquisadora: E você sabe por que você veio pra cá?

¹⁶ Nos relatos das adolescentes procuramos manter a linguagem própria delas, mantendo as palavras conforme sua fala.

Lupita: Tia, eles praticamente me faziam de empregada. Meus pais não me deixavam sair de casa pra nada. Eu queria ir pra casa dos meus amigos, não podia. Meus pais trabalhavam, minha irmã estudava de manhã e eu ficava em casa. Tinha que limpar o quintal sozinha e eu tinha que limpar tudo sozinha. Eu tinha que limpar a casa da minha tia que era grande que só, que a senhora não tem noção e se eu não limpasse tudo eu apanhava. Eu fiquei dias, meses, anos, até eu limpava um quilo. Eu cansei de limpar. Não, tem que ter um ponto final, se não eu vou morrer... Aí eu pensei assim: eu vou fugir. Então eu pensei eu vou arrumar minhas coisas e vou vazar. Daí a minha irmã chegou, aí tá... nós arrumamos as minhas coisas e fugimos pra casa da minha amiga. Daí chamaram o pessoal do acolhimento e foram de casa em casa procurando, porque eu vi... eles pegaram até uma menina. Aí me trouxeram pra cá

Lupita e suas irmãs foram institucionalizadas pela primeira vez ainda crianças em 2003. Segundo as informações contidas nos relatórios institucionais, os pais biológicos tinham problemas com o uso abusivo de drogas e bebidas alcoólicas, negligenciavam os cuidados da prole e após algumas tentativas de mudança no comportamento dos pais e tentativas de retorno das crianças à família, em 2004 eles perderam o poder familiar e elas passaram a viver na instituição. Passados alguns meses na unidade, iniciaram um processo de convivência com um casal que pretendia adotá-las, o que, contudo, não se efetivou. A segunda tentativa de aproximação a uma nova família resultou na adoção das irmãs e elas saíram da unidade de acolhimento em 2012. Conviveram com a família adotiva quase dois anos e diante das dificuldades dos novos pais em lidar com os comportamentos das filhas, elas novamente retornaram à instituição e os pais adotivos foram destituídos do poder familiar. Assim os relatos de Lupita sobre a vivência em família, mesclam diversas histórias e momentos e cuja temporalidade não deixa claro quando ou em qual família ocorreram.

À continuação da fala anterior, a adolescente acrescenta:

Pesquisadora: Essa família era uma família adotiva?

Lupita: É adotiva... era. Eu gostava deles eu não entendo porque largaram a gente... eu não entendo!

Pesquisadora: E tu perguntasses pra eles?

Lupita: Não deu tempo, porque quando eu ia perguntar eles não apareceram mais, eles não foram mais. Aí eu fiquei meio em dúvida ... aí eu fiquei pensando... o que eu fiz, mas eles não apareceram. Isso fico na minha consciência

Pesquisadora: E isso te incomoda?

Lupita: Claro que sim! Por que largaram a gente, porque era a família que mais eu amava, se eu a gente fez alguma coisa...tipo assim sumiu do nada. Aí foi essa família, essa benção de família que me arrumaram. Quando me adotaram no começo até que era bom ...

Pesquisadora: Quantos anos você tinha quando te adotaram?

Lupita: Acho que tinha 11 anos. Eu fiquei três anos naquela casa é, eu fiquei três anos

Para Lupita, a família de origem a abandonou e, na adotiva, vislumbrou nova possibilidade de crescer em um núcleo familiar, o que também não se efetivou. A Unidade de acolhimento passou a ser sua referência e assim como as irmãs, Lupita transita entre o passado em famílias que a abandonaram e um presente institucionalizado. Lupita reitera as vivências de abandono, mas segue trazendo nas lembranças das vivências com a família, suas referências de afeto e de possibilidades de futuro, afirma que gostava da família que a adotou e ficou sem entender o que ocorrera ao devolvê-la à instituição.

Suas memórias indicam afetos ambivalentes, por um lado sentia-se explorada pela família e pensou abandoná-la e, por outro, afirmou amá-la e não entender porque foi abandonada, não conseguindo correlacionar ambas as dimensões que possivelmente estiveram implicadas na destituição do poder familiar. O sentimento de ser abandonada e de amor à família sobrepõe-se ao descontentamento que sentia em relação à mesma e sua intenção de fuga, por vezes efetivada.

Mesmo com histórias de família não bem sucedidas, Lupita reafirma seu desejo de constituir a sua, uma família de irmãs, referindo-se à saída dela e das irmãs da unidade de acolhimento, vivendo juntas numa nova casa.

Lupita: Eu espero com 21 anos ou com 19 por aí, eu já ter a minha casa, ‘tá trabalhando num restaurante chinês, assim que eu penso. (Risos) Eu ia colocar minhas irmãs para morar junto, ter um apartamento...

Pesquisadora: Vocês iam morar juntas?

Lupita: É

Pesquisadora: Ia ser uma família de irmãs...

Lupita: É (risos)

Os vínculos entre ela e as irmãs são mantidos, ainda que pouco fortalecidos na instituição, uma vez que a convivência se amplia com todas as demais adolescentes, sem que sejam reforçadas relações fraternas consanguíneas. Entretanto, o desejo de constituir família retoma o laço afetivo entre ela e as irmãs.

As histórias de família das adolescentes transitam entre um passado próximo que se confronta diariamente com o presente. Tainá ao falar (por telefone) com as irmãs e Lupita ao ter as irmãs ao seu lado na instituição.

Assim, para Tainá que vivenciou a saída das irmãs, que também estavam institucionalizadas e foram adotadas, ela realimenta a possibilidade de futuramente também sair e seus desejos voltam-se mais uma vez à possibilidade de reencontrar as irmãs e a mãe, reacendendo suas vivências familiares de outrora.

Pesquisadora: Você lembra da sua família e da sua casa?

Tainá: Não lembro.

Pesquisadora: Você ainda recebe visita de alguém da sua família?

Tainá: Não

Pesquisadora: E você já visitou alguém da sua família

Tainá: Já. Minha vó.

[...]

Pesquisadora: Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida... o que você faria diferente hoje?

Tainá: O que eu mudaria? Como assim?

Pesquisadora: O que você gostaria que fosse diferente?

Tainá: Eu voltaria a morar com minha mãe e minhas irmãs.

Tainá é uma adolescente que viveu com a mãe até os dez anos de idade, e conviveu com a avó e os tios maternos. Foi institucionalizada porque a mãe apresentou problemas psiquiátricos e a avó (e demais familiares) não se mobilizaram para manter Tainá e suas duas irmãs no núcleo extensivo. Os relatórios de atendimento psicossocial indicam que quando a adolescente chegou à unidade, apresentava traços depressivos e dificuldades para se acomodar ao ambiente, entretanto, diante do acolhimento por parte das educadoras sociais, Tainá passou a interagir com as demais adolescentes. Observamos, durante as entrevistas no local, que Tainá denota dificuldades na interação com as demais adolescentes, e em determinadas situações de grupo mantém-se excluída. Ainda é muito presente suas referências fraternas, ela fala frequentemente com as irmãs que se encontram em nova família. Tainá relata em suas histórias a forte vinculação com uma das irmãs:

Pesquisadora: Você sente falta das suas irmãs?

Tainá: Sinto. Um dia desses a outra [referindo-se a irmã R.] quase me bate

Pesquisadora: E por que?

Tainá: A dona L. [referindo-se a Diretora] disse que eu estava gazeteando aula e que tinha gente me colocando pra fazer as coisas aqui dentro e também... aí a menina que estava aqui dentro estava querendo fugir, daí a outra agarrou ela e eu só fiquei olhando. A dona L. disse que ela toma remédio controlado. Aí ela me deu um tapa e aí eu bati mesmo. Eu só estava olhando.....

Pesquisadora: E aí o que aconteceu?

Tainá: Daí a R. [irmã] me gritou pelo telefone: está ficando doida? [falou Tainá para a irmã] Quem disse que eu estou gazeteando aula?

Os conflitos vivenciados pelas adolescentes na unidade de acolhimento costumam ser frequentes e são resultado não apenas da condição em que vivem, mas de sua condição de “adolescente”. Mascagna e Facci (2014, p.55) relatam que “os conflitos dos adolescentes ocorrem porque seus ideais permanecem no mundo dos sonhos, e nem sempre coincidem com

suas ações reais, dirigidas a sua realização”. E o retorno à família parece constituir parte desse ideal, desses sonhos vividos pelas entrevistadas e, por vezes, motivos de conflito entre elas.

Embora os relatos tratem de situações de conflitos ocorridos na unidade, Tainá obtém a atenção da irmã mais nova, mesmo a distância, por telefone, que a repreende diante de comportamentos considerados inadequados pela instituição, o que também se evidencia como forma de manter o vínculo e de se reconhecer como parte da família. Ainda que tenha afirmado não ter lembranças de sua família e de sua casa, gostaria que sua vida fosse diferente, que pudesse morar com a mãe e suas irmãs.

A participante Eischla, por sua vez, parece evidenciar ainda mais as relações de abandono da família, mas segue acreditando na possibilidade de construir sua própria família com o filho, como ficará evidente em outras citações, nas subseções seguintes.

Pesquisadora: Você sabe por que veio morar aqui?

Eischla: Mais ou menos. Acho que conflito familiar e também abandono.

Pesquisadora: Abandono por parte de quem?

Eischla: Da minha família.

Pesquisadora: E você ainda tem vontade de voltar pra sua família?

Eischla: Não.

[...]

Pesquisadora: Se sua família aparecesse agora e dissesse vamos embora ... vamos morar... não sei se eles moram retirado? No sítio? vamos morar pra lá. O que você acha disso?

Eischla: Eu falaria que queria pensar um pouco...e primeiro eu quero passar fins de semanas, porque não é assim tipo: chegou, vamos. Não! Quero primeiro conhecer como que está. Saber como que está pra lá. Ir um fim de semana sim, outro não. Não ir embora de uma vez.

Pesquisadora: Primeiro criar confiança de novo....

Eischla: Tanto eles em mim como eu neles.

Ainda que Lupita imbrique as diferentes famílias com as quais viveu, relatando situações de exploração do trabalho infantil, que a motivaram a fugir de casa, opostamente destaca também o quanto gostava de sua família e seu não entendimento do abandono. Tainá, que não se recorda dos motivos do abandono, gostaria de morar com a mãe e as irmãs. Eischla, no entanto, detém maior consciência sobre a situação do abandono e no entanto, demarca um entendimento menos idealizado da recomposição dos vínculos familiares. Há que primeiro se reestabelecer a confiança mútua, outrora quebrada, e de forma gradual. Esse tem sido o entendimento que guia as práticas do poder judiciário diante de casos de restituição e recomposição familiar, e que talvez tenham reflexos nos sentidos produzidos por Eischla. Mas avancemos para a próxima entrevistada, para que outras questões sejam acrescentadas a esta análise.

Sabrina aos 13 anos de idade já passou por dois núcleos familiares distintos, sendo que o segundo foi uma família adotiva. E embora tendo sofrido maus tratos na família adotiva, ainda manifesta o desejo de voltar à convivência com eles. As referências parentais “pai e mãe” seguem presentes em seu discurso, denotando os vínculos estabelecidos e mantidos, mesmo após o afastamento. De forma distinta, a referência às irmãs também abrigadas, reitera a possibilidade de manutenção da família, ainda que de formas variadas,

Pesquisadora: Você queria voltar pra casa desse pai e dessa mãe?(os adotivos)

Sabrina: Hum... Eu queria...Não, eu queria só pegar as minhas coisas meu bauzinho que a minha mãe me deu... tem um bocado de coisa que a minha mãe comprou. Eu queria pegar as minhas coisas, minhas roupas, meu sapato. [...]

Pesquisadora: Se tu pudesses sair daqui hoje, qual era a primeira coisa o que tu farias?

Sabrina: Eu ia pra casa pedir o celular da minha mãe, ia pro shopping. Meu sonho é ganhar um celular...meu Deus do céu! E botar senha.

Suas respostas revelam que mesmo distanciada da família, os bens comprados pela mãe ainda significam uma possibilidade de retorno e, embora representada por objetos materiais, sugerem a possibilidade de rever a família, inclusive como provedora de bens materiais.

Estudos relatam casos de adolescentes que vivem e moram pelas ruas, excluídos de seus núcleos familiares e que ainda assim, ao serem interrogados, têm em sua família de origem, sua principal referência, seja como fator de risco (quando os conflitos vivenciados foram ou são muito intensos) ou como fator de proteção, quando uma mãe, pai ou irmão constitui-se na principal figura de vínculo afetivo (MORAIS, LIMA e FERNANDES, 2014).

A presença de um ideal de família exposta nas propagandas publicitárias adentra a realidade das famílias e da sociedade, independentemente de classe socioeconômica e/ou singularidades culturais. O imaginário constituído socialmente sobre a família nuclear, burguesa e feliz massifica e oprime as especificidades dos grupos familiares. Nesse contexto, crianças e adolescentes em situação de rua são estigmatizados pela perspectiva de não possuírem casa e, portanto, são órfãos, sem família. Sendo assim, tem-se uma desqualificação e uma destituição da família de origem dessa população (MORAIS; LIMA; FERNANDES, 2014, p.109).

De forma similar à publicidade veiculada sobre a família ideal, também os bens materiais são expostos aos adolescentes como formas de se sentirem incluídos na sociedade. Sabrina tem no celular sua identificação com o mundo para além dos muros da instituição, como meio de se reconhecer e ser reconhecida no universo jovem atual. Vale relembra a fala de

Rubem Alves (1996, p.18), em uma de suas crônicas sobre a adolescência: “Havendo cortado o cordão umbilical que os ligava aos pais, eles o substituíram por outro cordão umbilical, o fio do telefone pelo qual eles se mantêm permanentemente ligados uns aos outros” ou mais recentemente pelas ligações nas redes virtuais. Talvez, para Sabrina, o celular relatado por ela também possa representar uma forma de ter a família (que a abandonou) ainda presente, e manter ligada afetivamente a ela ou a amigos.

Negar a família de origem das adolescentes que vivem em instituições de acolhimento e, por conseguinte, desvalorizar os laços de afeto e de lealdade que fazem parte da complexa trama da dialética familiar, potencializa um contexto desfavorável ao desenvolvimento das adolescentes. Nem sempre a rotina das instituições de acolhimento reconhece as histórias difíceis vivenciadas pelos sujeitos adolescentes, marcadas pelo abandono e violência, impossibilitando ter um papel mais ativo na construção das subjetividades de suas moradoras. Numa instituição de acolhimento, crianças e adolescentes buscam reconstruir suas histórias, estabelecer novos laços afetivos e, elaborar, na medida do possível, suas vivências de sofrimento.

Por sua vez é importante contextualizar a compreensão que se estabelece sobre diferentes formas de pensar a família. Assim como concebemos a adolescência num sentido plural “adolescênciaS” também podemos compreender “famíliaS” num sentido múltiplo, admitindo a inexistência de um modelo único e reconhecendo e sendo coerente com a perspectiva histórico-social, “a qual define a família em um *continuum* processo de devir” (MORAIS; LIMA; FERNANDES, 2014, p.102).

Para Eischla a maternidade aos 14 anos a fez rever sua vida e pensá-la na perspectiva de manter-se a si e ao filho, na expectativa de reconstrução da família nesse novo contexto. Voltar para a família de origem – avó, mãe e irmãos – parece-lhe distante, mas não impossível, contudo a presença do filho Pedro (nome fictício) é real e não pode mais ser desconsiderada:

Pesquisadora: Você se acha diferente de quando entrou aqui e de como é agora?

Eischla: Muito. Mudei muito.

Pesquisadora: o que você acha que mudou pra melhor?

Eischla: O meu jeito de ser. Eu era muito ignorante. Ainda sou um pouco (risos) que ninguém é perfeito, mas...

Pesquisadora: E o que é ser muito ignorante?

Eischla: Uma pessoa brigava comigo, se eu tivesse certa ou errada, do mesmo jeito, eu já partia pra cima, xingava, dizia palavrão.

Pesquisadora: E o que tua achas que te fez mudar e pensar um pouco, não ser tão ignorante?

Eischla: Depois que eu ganhei o Pedro mudou muito. Eu mudei muito, amadureci. E também com as pessoas daqui que falavam que era feio, iam ensinando [...]

Para a adolescente, a maternidade (re)significou seu futuro a fez incluir o filho em seus planos. E, mesmo reconhecendo que não deveria ter tido um filho tão cedo, reconhece que a chegada dele e as responsabilidades com ele a levaram ao amadurecimento, bem como a pensar de forma diferente sobre a adolescência e sobre família:

Pesquisadora: se você pudesse mudar alguma coisa hoje na tua vida o que você mudaria?

Eischla: Mudaria não ter filho, porque trouxe várias consequências, apesar de que eu não me arrependo. Mas eu fiquei dois anos sem estudar. Um ano eu reprovei e outro eu estava grávida

Pesquisadora: E agora?

Eischla: Agora eu já tenho ele, tem que fazer os planos com ele dentro.

Entendemos que o discurso das adolescentes expressa não somente a sua singularidade, mas também a universalidade, uma vez que o particular está contido no universal e o universal no particular. Por outro lado, não podemos afirmar que os resultados obtidos se referem à maioria dos adolescentes existentes, mas à forma como manifestam sua adolescência e refletem a realidade em questão: viver o abandono e ausência da família.

Verificamos ainda, no que se refere às perspectivas de futuro em relação a família, que apesar das vivências de abandono e sofrimento, seus projetos contemplam a esperança na reconstituição de uma família, seja pelo retorno a família de origem ou pela construção de uma nova família, por vezes a partir dos próprios filhos já nascidos ou com novas compreensões sobre a família. Embora ainda persista o conceito mais tradicional de família, elas já se reconhecem em famílias formadas pelas irmãs; delas com seus filhos ou outras estruturas que lhes permitam estabelecer vínculos afetivos e reescrever suas histórias de futuro. A figura de “pai” é pouco citada por elas e a figura de “mãe” aparece mais na constituição da relação com seu filho (no caso de Eischla). E a família do futuro, para elas, será aquela que elas terão de construir com os novos significados elaborados em suas trajetórias.

Na reconstituição de suas histórias constatamos que se mesclam elementos pessoais, contextuais e outros relativos às questões históricas e culturais. Para cada adolescente as vivências em famílias aportam conteúdos que as permitem reescrever seu futuro de formas diferentes, ainda que num primeiro momento suas trajetórias possam parecer similares e sua condição e o contexto sejam os mesmos. Para cada uma delas a instituição pode assumir

diferentes significados, pois as vivências são individuais e possibilitam a cada uma, diferentes elaborações psíquicas.

Enquanto para Eischla o retorno à família deve ser pensado, gradativo e refletido, para Tainá, o que ela mais deseja naquele momento era retornar para sua mãe e irmãs; para Sabrina a instituição de acolhimento representa uma prisão, para Eischla uma possibilidade de revisitar sua história...assim, cada uma vai (re)significando aquele momento, a partir de sua própria vivência, os conteúdos novos que se apresentam.

6.2 A escola presente interferindo no futuro

Nesta subseção, analisamos o discurso das adolescentes sobre a escola e o que essa instituição e as relações decorrentes desse contexto têm significado para elas enquanto possibilidade de mudança e construção de futuro. No caso das adolescentes institucionalizadas, cuja saída da instituição de acolhimento é muito limitada, a escola também significa o contato com o mundo exterior, relações com pessoas e grupos diferentes e cujas vivências podem representar outras possibilidades de vida futura.

A garantia do acesso à educação prevista na Constituição Federal, art. 4º e no Capítulo IV do ECA (BRASIL, 1990), também está contemplado nas Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes. O referido manual orienta que as entidades, por meio de seus profissionais e técnicos, prevejam nos planos individuais de atendimento, a imediata inserção ou a manutenção da criança ou do adolescente acolhido na rede de educação.

A articulação dos serviços de acolhimento com o sistema educacional é fundamental, pois a escola constitui importante instrumento para assegurar o direito à convivência comunitária de crianças e adolescentes. Essa articulação pode ser feita por meio da elaboração conjunta de protocolo de ação entre o órgão gestor da assistência social e da educação, garantindo a permanente comunicação entre os serviços, e o acesso das crianças, adolescentes acolhidos e seus familiares à rede local de Educação. Assim, os serviços de acolhimento devem manter canais de comunicação permanentes com as escolas onde estejam matriculadas as crianças e os adolescentes acolhidos, de modo a possibilitar o acompanhamento de seu desempenho escolar. Sempre que possível e recomendável, deve-se favorecer, ainda, o envolvimento da família de origem ou extensa no acompanhamento escolar das crianças e adolescentes acolhidos, incentivando, inclusive, sua participação ativa nas reuniões e comemorações escolares (BRASIL, 2009, p.41).

Identificamos nos relatórios técnicos que quase todas as adolescentes estão inseridas nas unidades de ensino públicas do município (exceto uma adolescente que afirmou não frequentar a escola e não foi incluída nas entrevistas desta pesquisa). Contudo, não há informações quanto ao acompanhamento ou aproveitamento escolar ou envolvimento das famílias de origem nas questões escolares.

Observamos também que, segundo o modelo de educação proposto pelo país, que associa a idade cronológica à série que a criança/adolescente deve estar cursando, todas as adolescentes entrevistadas encontram-se fora da faixa etária ideal para a série proposta. Lupita e Eischla têm 16 anos e estão cursando o 8º ano fundamental; Tainá tem 15 anos e está no 4º ano fundamental, quando o ideal era que, considerando suas idades, já estivessem concluindo o Ensino Médio. Sabrina, aos 13, está no 5º ano fundamental, quando deveria estar concluindo o Ensino Fundamental (dados do ano letivo de 2015). Todas elas têm, em suas trajetórias escolares, histórico de repetência ou evasão em algum momento, ocorrido especialmente no período de chegada da adolescência ou de instabilidade familiar ou ainda da maternidade, como relatado por Eischla.

Contudo, mesmo que suas trajetórias venham marcadas por interrupções ou dificuldades diversas, a escola ainda representa para elas uma possibilidade de mudança, de perspectiva de futuro, seja pelo que a escola representa em termos de aprendizagem e conhecimento, seja pela possibilidade de novos relacionamentos (fora da instituição), na constituição de novos vínculos ou na elaboração de novas e positivas referências.

Ao perguntarmos a Lupita como está na escola, sua resposta traz a possibilidade de estar/sentir-se incluída e querida pelos pares, ressaltando a importância das relações e dos afetos que se estabelecem no meio escolar:

Pesquisadora: Como você está na escola?

Lupita: Tia, na escola até que está bem. Eu consegui entrar num grupo, faz um tempinho. Não estavam gostando de mim. Eu ficava meio chateada, meio que me excluía, mas quando eu ia fazer minhas tarefas, eles lembravam da gente! Ah! Vamos lá com a Lupita.

Para Tainá, a escola, num primeiro momento, aparenta trazer pouco significado enquanto possibilidade de um futuro diferente, pois para ela, “a escola serve para estudar, pra passar de ano e só”, porém ao relatar o quer ser no futuro, relaciona sua escolha com a necessidade de estudar:

Pesquisadora: E você tem algum plano, alguma coisa pro seu futuro, algum sonho?

Tainá: Eu quero ser advogada ou então juíza

Pesquisadora: Tem de estudar muito! Você está disposta para isso?

Tainá: Eu estou estudando muito...até passo cola pra Cleia!

Mascagna e Facci (2014), referendadas em Vygotski, relatam que uma das principais marcas que determinam a adolescência são os novos interesses e com eles as novas cobranças, o que faz com que o jovem vivencie momentos de crise, pois, apesar da ruptura com antigos vínculos (sobretudo familiares), ele não consegue adentrar por completo no mundo adulto. Dois momentos estão correlacionados, o subjetivo e o objetivo, e com o surgimento de novas necessidades internas, a quantidade de objetos que o atrairão também se amplia, gerando um mundo inédito para o adolescente, que mescla o imaginário com elementos da realidade, podendo ocasionar comportamento conflitivo.

Para as adolescentes institucionalizadas, a quantidade de objetos novos que lhes são apresentados ao mesmo tempo em que se subtraem os antigos (relacionados à família, ao sentimento de pertença e de segurança) intensificam os conflitos e aguçam a imaginação, que passa a ter uma função importante nessa fase do desenvolvimento.

As contradições entre sua imaginação, os novos ideais e o mundo real são fonte de insatisfação, rebeldia e conflitos e se manifestam na relação com o outro. Assim,

O jovem entra em conflito porque imagina uma dada situação, acredita que pode mudar o mundo, mas, na realidade, suas ações não o levam a realização. Então o adolescente acredita que ninguém compreende sua personalidade e seus sentimentos. Ele não é mais criança, pois já tem objetivos sociais, mas também não é adulto, porque não consegue realizar seus sonhos. (MASCAGNA; FACCI, 2014, p.55)

Vygotski (2012b, p. 383) afirma que “a criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e do entorno com ela, se realiza por meio da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança”. Nesse sentido, podemos inferir que as vivências de Tainá sobre a escola e sobre o ato de estudar têm sido determinantes, nesse momento, para que ela não sinta ou contemple uma perspectiva de futuro, nem mesmo na escola. Ler, escrever ou aprender significa uma possibilidade de comunicação com a família de origem, contudo ela não vê a escola na perspectiva de futuro:

Pesquisadora: Você gosta da escola?

Tainá: Gosto.

Pesquisadora: E o que a escola representa pra você?

Tainá: Pra estudar, pra passar de ano e só é isso...

Pesquisadora: Você já sabe ler e escrever?

Tainá: Já !

Pesquisadora: Você gosta de ler e escrever?

Tainá: Gosto de escrever, de ler não.

Pesquisadora: E o que você escreve?

Tainá: Cartas!

Pesquisadora: E você manda essas cartas pra alguém?

Tainá: Mando pra minha vó, pra dona Lurdes dar pra psicóloga, pra ela mandar pra minha vó... pras minhas irmãs.

Estudar e frequentar a escola são condições postas aos adolescentes e jovens no contexto atual, como consequência de exigências do mundo capitalista contemporâneo, que demanda por qualificação e formação, ao mesmo tempo em que mantém os jovens alijados do mercado de trabalho por mais tempo. Necessariamente, a escola não tem significado para todas as adolescentes uma possibilidade concreta de formação e de desenvolvimento, como no caso de Tainá que repete o 4º ano pela quarta vez.

Eischla, que cursa o 8º ano fundamental, considera que estudar é um bom caminho e vislumbra a possibilidade de se formar em Psicologia, mas ainda assim considera a escola “chata”, referindo-se às disciplinas que tem mais dificuldade em aprender, no entanto, sente-se reconhecida por ter sido aprovada em todas elas. No caso de Eischla, que tem um filho de dois anos de idade, além da escola convencional, a instituição de acolhimento tem ofertado curso profissionalizante (secretariado e computação) na comunidade, o que para ela indica a possibilidade de obter algum trabalho quando de sua saída da instituição. O nascimento do filho e a responsabilidade de cuidá-lo, fez com que mudasse seu comportamento e pensasse mais na perspectiva de seu futuro com ele.

Para Eischla, a escola representa “o começo de uma caminhada” que a estimula a crescer mais; sem a escola ela acredita que nada aprenderia e que muito deve ao que lá aprendeu. A adolescente relata seu interesse em cursar Psicologia, ao mesmo tempo em que reconhece suas habilidades com computadores. Fazer Psicologia ou trabalhar com computadores se configuram como uma possibilidade de autonomia, bem como representam a aproximação do mundo adulto do trabalho e da responsabilidade sobre si própria e de seu filho. Por outro lado, sua inserção escolar em séries ocupadas predominantemente por alunos com idades menores, faz com que discussões sobre o mundo do trabalho nem sempre sejam temas abordados. Eischla reconhece que a escola, diferente da instituição de acolhimento, se configura como alguma possibilidade de futuro:

Pesquisadora: Você acha que aqui no abrigo e na escola têm atividades que preparam vocês para o futuro?

Eichla: Mais ou menos. Mais na escola. Aqui também tem um pouco, mas nem tanto, mas na escola é mais.

Pesquisadora: Que atividades você acha que são preparatórias pro teu futuro?

Eichla: A escola. A própria escola. Aqui não tem muitas coisas... mas tem, aqui é mais pessoas te aconselhando!

Embora sejam muitas as discussões sobre a interferência e influência do meio no desenvolvimento da criança e mesmo do adolescente, concordamos com Vygostki (2012b, p.385) quando afirma que “toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica do meio com relação à criança”. No discurso de Eichla percebemos que as experiências vividas, sobretudo a maternidade precoce, fazem com que as oportunidades e possibilidades que lhe são postas sejam percebidas como alternativas para sua vida.

Lupita vê na professora de Geografia uma referência da “pessoa legal, divertida” que lhe fala de uma forma tranquila sem precisar gritar. É ela quem orienta e dá conselhos à adolescente:

Pesquisadora: Ela já te deu algum conselho, orientação?

Lupita: Já, vários! Ela falou tipo assim... que eu ‘tava muito inquieta, o que ‘tava acontecendo com você que não faz as tarefas?..... Aí eu contei porque eu não fazia. Aí ela disse que eu deixasse as tristezas de lado, que quando fosse fazer as tarefas, ia passar. Daí eu fiz assim e passou. Ela explicava um monte de coisa... assim... ela explicava aí eu esquecia um pouco os meus problemas e fazia as tarefas.

Pesquisadora: Conseguia fazer as tarefas?

Lupita: É.

Pesquisadora: E você acha que isso é importante pro teu futuro?

Lupita: É. Porque lá na frente eu vou saber muito, muito mais.

A escola também representa para as adolescentes a possibilidade de encontrar uma nova referência de atenção, de cuidado pessoal e de novas vivências. O professor, muitas vezes, é aquele que se configura para o adolescente como o facilitador ou aquele que lhe motiva a permanecer na escola, a vislumbrar seu futuro a partir dela ou ainda a possibilidade de ser reconhecido como ser único.

O professor pode ser para o aluno uma nova referência de cuidados, de atenção e de afeto. Para as adolescentes institucionalizadas, isso se constitui a partir dos vínculos que elas estabelecem com determinados professores, nem sempre relacionado ao conteúdo da preferência delas, mas, muito mais ligado à atenção recebida.

As adolescentes valorizam a relação entre professor/a e aluna, baseada no respeito, no reconhecimento do outro, em que a crença na possibilidade de mudança para melhor é valorizada.

Em pesquisa realizada em 2006, sobre a adolescência e a escolarização, Checchia e Souza (2014) identificou que os adolescentes valorizam professores cujas condutas pedagógicas demonstrem autoridade, imposição de limites, manutenção da ordem em sala de aula, compromisso com o ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que enaltecem o estabelecimento de uma relação na qual prevalece o respeito mútuo e a crença no potencial dos estudantes, em oposição à visão estereotipada do adolescente rebelde, violento e desinteressado. A referida pesquisa evidencia ainda que os alunos valorizam as relações com professores e outros atores da escola que se fazem presentes, que os escutam e os compreendem e que podem ser percebidos como fonte de apoio pelos estudantes.

Tainá denota dificuldades na aprendizagem, repetiu as séries várias vezes e aos 15 anos cursa o 4º ano, entretanto, a relação com alguns atores da escola – professores e diretores – contribuem para que continue indo à escola, que se sinta ouvida e aconselhada.

Pesquisadora: E na escola como são os professores? Tem algum que você gosta?

Tainá: Não.

Pesquisadora: Nenhum? Nem funcionário?

Tainá: Só de uma. Tinha uma de manhã: a Carla. A Carla, ela era diretora.

Pesquisadora: E o que ela tinha de diferente das outras?

Tainá: Ah! Porque ela era legal, ela conversava comigo.

Pesquisadora: O que ela te dizia?

Tainá: Ela dava conselho.

Pesquisadora: Que tipo de conselho ela dava?

Tainá: Ah! Agora não sei isso, eu não me lembro.

As adolescentes também valorizam na relação com o professor, aspectos didáticos sobre sua atuação em sala de aula e nos espaços da escola, como um fator que contribui tanto para a aprendizagem de conteúdo, quanto para a permanência na escola. Eischla refere ao “jeito diferente” de cada professor para ensinar e perceber que o aluno está aprendendo, mesmo em disciplinas nem sempre preferidas pelos alunos:

Pesquisadora: Tem alguém ou algum professor, alguma pessoa, funcionária da escola que você acha assim que aquela pessoa é legal?

Eischla: Tem dois professores: de matemática, que me deram aula ano passado, mas eu sempre encontro é a de ciências

Pesquisadora: E o que eles lhe dizem ou fazem que faz diferença dos outros professores?

Eischla: Acho que todo professor tem um jeito diferente.... acho que isso daí

Pesquisadora: E o que te atraiu no jeito delas ou do professor de matemática?

Eischla: Ele é muito legal, explica muito bem, tem muita paciência, porque têm professores que não têm paciência. Eu não sou muito boa em matemática e ele soube que eu estava ...aqui ele sempre foi... e ela também.

Pesquisadora: Qual a matéria que tu mais gostas? Matemática, não é?

Eischla: Que eu mais gosto? Historia

Pesquisadora: Historia? O que tu achas de interessante na história?

Eischla: Descobrir o que passou antes, bem antes de eu nascer. Assim... descobrir um pouco da nossa história. Porque se alguém perguntar eu já vou saber um pouco.

Vygosti (2012b) afirma que o professor, deve fazer com que o aluno não apenas aprenda e assimile conteúdos, mas também seja capaz de compreender o conteúdo relacionando-o a aspectos afetivos que devem fazer parte da dinâmica da sala de aula e da escola, pois são estes aspectos que influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

A mediação do professor é fundamental para determinar a relação do aluno com o conteúdo ensinado e despertá-lo para a apreensão de conceitos científicos, como novos elementos do desenvolvimento do sujeito adolescente.

Quando assumimos que o processo de aprendizagem e a própria escolarização se constituem como sociais, o foco de tais processos passa a ser as interações e os procedimentos de ensino, tornando-se fundamental, tanto quanto os conteúdos. Podemos então considerar que o papel do professor é fundamental no processo de internalização de conceitos e no desenvolvimento dos alunos/as, e isso ocorre na mediação e na qualidade das relações estabelecidas entre professor-aluno. Portanto, é na relação com o outro que os objetos tomam um sentido afetivo e determinam a qualidade desse objeto internalizado, supondo que os processos de internalização envolvam tanto aspectos cognitivos como aspectos afetivos (TASSONI, 2013).

Assim, a qualidade e a intensidade das relações entre o professor e aluno/a podem ser responsáveis por afastá-lo ou aproxima-lo/a do objeto de conhecimento, afetando os processos cognitivos e as relações afetivas envolvidas neles, inclusive na permanência na escola e nos processos afetivos à aprendizagem, ainda que fora da escola. Quando Lupita se refere ao modo como a professora lhe orienta a fazer as tarefas, sugerindo que deixasse de lado as tristezas, muito mais do que conteúdos, a professora atribui a singularidade na relação com a adolescente. Lupita se sente “única”, obtém o afeto e a atenção da professora e lhe corresponde realizando as tarefas demandadas. A afetividade é fator essencial nas relações em sala de aula e a mediação pedagógica estabelecerá a qualidade do vínculo aluno-objeto-professor, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo (TASSONI, 2013).

Vygotski (2012b) afirma que também a educação escolar está relacionada à questão dos interesses, e que os poucos estudos sobre a pedagogia da adolescência não têm permitido o desenvolvimento de novas estratégias e táticas que, de fato, vão ao encontro dos interesses dos adolescentes. Por isso, percebemos no discurso das adolescentes o surgimento de certo negativismo em relação a vida e às pessoas, inclusive à família; um desinteresse escolar, podendo chegar à descrença no futuro. Segundo o autor, esses sentimentos e manifestações consideradas negativas no desenvolvimento dos interesses no adolescente e o consequente desinteresse pelos estudos, estão muito mais relacionados à repulsa ao meio ou às suas vivências percebidas como não compreendidas. Estas, embora percebidas como negativas constituem-se, entretanto, como parte do processo de reestruturação de sua personalidade.

O desenvolvimento dos processos de formação dos conceitos se inicia, de fato, na infância, mas é na adolescência, quando as atividades se tornam mais complexas e as funções psíquicas superiores adquirem novas qualidades, de forma que os conceitos assumem características científicas e mais complexas o que pressupõe uma nova relação com o objeto (VYGOTSKI, 2012b). No estudo com as adolescentes institucionalizadas, o desenvolvimento desse processo e formação de conceitos mais complexos foi pouco observado no decorrer de seus discursos, seja pela escolarização ainda muito voltada às questões da infância, seja pelas dificuldades próprias de sua condição, bem como, fundamentalmente pelo fato de que nossas questões nas entrevistas não tinham esse foco. Contudo, as interpretações das participantes sobre a condição de vida atual que lhes permite avaliar e tecer críticas, contribuem para a formação de conceitos e para estabelecer uma nova forma de pensar o mundo, um novo modo de comportamento e, sobretudo, um novo mecanismo intelectual. As relações e conexões com o outro e com o mundo tornam-se mais complexas e os novos sistemas de conceitos que vão se formando, fazem com que percebam criticamente o mundo que as cerca, permitindo ainda a projeção de um futuro:

Pesquisadora: Alguma coisa que você queira me dizer que é importante sobre o futuro, planos...?

Eischla: Acho que é bom todo mundo estudar pra saber, já pra começar...porque não tem como entrar na faculdade, só se pagar e mesmo assim não dá. Tem algumas pessoas que ficam esperando sair do comodismo, porque Deus ajuda, mas cada um tem de fazer a sua parte. Acho que é só isso.

Constatamos que na escola e nas relações mediadas por seus atores nem sempre há atenção às demandas das adolescentes. Excepcionalmente um ou outro professor denota alguma aproximação mais significativa que as leva a uma reflexão sobre a escola, o que é aprendido e

sobre as relações que nela ocorrem. Tratam-se, contudo, de exceções, o que nem sempre refletem o papel da escola na construção do futuro dos/as adolescentes em geral.

Os casos das adolescentes participantes deste estudo demarcam especificidades nas relações afetivas tecidas na escola, diante da condição de institucionalização. Considerando os limitados espaços de socialização que as mesmas detêm, a escola representa um espaço privilegiado neste sentido. No entanto, cabe questionar se ela consegue dimensionar este papel e não gerar novas situações de abandono e exclusão. Conforme os relatos, alguns agentes escolares, professores e alunos, estabelecem vínculos significativos com as adolescentes, e que também terão repercussões para suas relações afetivas futuras. Este seria um importante tema para o debate e reflexão intramuros escolares.

Numa sociedade competitiva, concebida no modelo capitalista, a escolarização também assume uma condição de competitividade, muito mais do que de cooperação ou de ajuda mútua. Pouco se leva em conta a condição de cada sujeito ao ter acesso a escolarização, e essas diferenças não tratadas podem se intensificar na medida em que a idade cronológica vai aumentando e se distanciando do/da ano/série escolar esperados.

Quando conseguem vencer os anos da educação fundamental e média, o acesso à educação superior, ainda mais restrito, muitas vezes fica em seu imaginário. Torna-se prioridade a própria manutenção da vida, a imposição à entrada precoce no mercado de trabalho ou se declina às necessidades dos filhos, como no caso de Eischla.

Eischla reconhece que só a escola não é suficiente para seguir seu caminho, é preciso esforço pessoal, contudo, é preciso rever determinadas funções da escola e reconhecer que ela não pode servir aos interesses do sistema capitalista, pois não é sua função formar a mão de obra para o mercado de trabalho. Concordamos com Saviani (2002) quando afirma que a função da escola é ensinar/transmitir os conteúdos construídos historicamente pela sociedade, possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos diversos, que os permitam perceber as injustiças de uma sociedade capitalista para que possam trabalhar para superação das discriminações, da injustiça social e outras formas de preconceitos que dominam os dias atuais. Pensamos que somente dessa forma a escola estará trabalhando em prol da formação plena dos sujeitos e contribuindo para o processo de humanização.

6.3. “Amigas não, só colegas” – as relações com os pares, cuidadores e com a instituição.

Nessa subseção buscamos analisar, a partir do discurso das adolescentes, a forma como constroem os novos relacionamentos, amizades e coleguismo, considerando que a entrada e permanência na instituição não é uma escolha, mas uma imposição legal.

Partimos da premissa de que adolescentes, assim como todo ser humano, ao longo de sua vida, vivendo em sociedade, constantemente estão em interação, estabelecendo relacionamentos e laços que vão unindo-os a outros indivíduos, sejam eles seus pares, namorados, familiares, amigos, vizinhos e assim por diante. Nesse “emaranhado” de relações interpessoais, as amizades entre os pares ocupam um espaço significativo na constituição dos sujeitos adolescentes, proporcionando momentos de intimidade, confiança, de interesses comuns e de partilha, conforme elucida Facci (2004) amparada em Elkonin, que apresentamos na seção teórica.

A qualidade das relações de amizade na adolescência é fundamental para a socialização e o desenvolvimento de vínculos afetivos nos adolescentes. É com os amigos, muito mais do que com a família, que os adolescentes partilham seus medos, interesses comuns, planos e esperanças sobre a vida, estabelecendo uma comunicação íntima e pessoal.

Em nossas entrevistas com as adolescentes institucionalizadas, observamos que elas parecem diferenciar o termo “amiga” do termo “colega”. Amiga supõe uma relação mais estreita e de confiança e limitada a não mais de uma ou duas pessoas, enquanto que “colega” se refere a relacionamentos mais superficiais. São as amigas que lhes dão “conselhos, dizem a verdade e são de confiança”; já as colegas servem para conversas informais, trocas de informações e assuntos corriqueiros.

Eischla demonstra essa diferenciação ao descrever algumas relações que mantém na unidade, seja com as demais adolescentes ou com as cuidadoras:

Pesquisadora: E aqui dentro você tem amigas?

Eischla: Amigas não, só colegas

Pesquisadora: Tem alguma em especial que você se dá bem, que você gosta de conversar?

Eischla: Tem, a Verônica. Tinha uma outra, mas agora só a Verônica, só.

Pesquisadora: E das pessoas que cuidam aqui, tem alguém que você confia, que você gosta?

Eischla: Tenho a Suzana. A Suzana e a Silvia.

Pesquisadora: São cuidadoras?

Eischla: É, são cuidadoras.

Pesquisadora: E o que elas te dizem?

Eischla: Só coisas boas, sempre positivo, pra eu continuar estudando, continuar sendo quem eu sou...

Também Lupita procura diferenciar os tipos de relacionamentos que mantém na casa ou na escola, entre as adolescentes e com as cuidadoras:

Pesquisadora: E aqui no abrigo, como que é a vida aqui na casa?

Lupita: Aqui? É bom, é legal. Se a gente se dá bem com o outro fica mais legal ainda!

Pesquisadora: E você se dá bem com as outras meninas?

Lupita: Dou, mas tipo assim, eu não sou de ficar conversando muito. Eu gosto de TV.

[...]

Pesquisadora: E amigas, você tem amigas aqui?

Lupita: Amigas não, porque aqui não dá pra confiar, só colegas. Porque amiga é bem diferente de colega. Amigas a gente pode contar segredo, é diferente! Colega você fala qualquer coisa.

Pesquisadora: E nos funcionários daqui, tem algum que você pode confiar, que é mais seu amigo?

Lupita: Tem, a Silvia, a Suzana e a Ivonete. Só...só essas daí.

As trocas entre as adolescentes na instituição proporcionam apoio social e companhia entre os pares que estão vivenciando situações semelhantes e passando por mudanças similares em seu desenvolvimento. Os amigos se constituem nos grupos e contribuem para a exploração e definição de valores e aspirações, bem como oferecem alguma forma de proteção diante das intensas mudanças que estão se passando nesse novo momento e contexto social (DESOUSA; RODRIGUES; ANTONI, 2014). No espaço institucional, estabelecer e manter grupos de amigas resulta no fortalecimento de sentimentos de segurança e conforto para que as adolescentes possam explorar novos papéis, experiências e metas na vida. O convívio e as trocas com as amigas que constituem tais grupos permitem, às adolescentes, o reconhecimento, a validação dos conceitos e crenças que têm a respeito de si mesmas.

O tempo ocioso na instituição é preenchido, sobretudo, com conversas e relacionamentos entre as adolescentes, já que as atividades cotidianas da casa e a escola ocupam apenas parte de seu tempo, e outras atividades externas são muito restritas. Também os relacionamentos com pessoas externas à casa, que proporcionam o estabelecimento de novas amizades e relações são quase inexistentes, quando muito, ocorrem no meio escolar ou em algum atendimento terapêutico. Nesses casos, as adolescentes têm oportunidade de ampliar seus diálogos para além das questões cotidianas da instituição, como relata Sabrina:

Pesquisadora: Você conversa com alguém sobre o que você quer ser, sobre o seu futuro?

Sabrina: Converso. As psicólogas que vem aqui no abrigo: a Aline.

Pesquisadora: Você vai também em outro psicólogo fazer psicoterapia?

Sabrina: Vou com a Terezinha.

Pesquisadora: Você gosta de ir lá?

Sabrina: Gosto!

Pesquisadora: Ela te ajuda em alguma coisa?

Sabrina: Ajuda. Conversa comigo, diz pra mim estudar...

Pesquisadora: Vocês fazem alguma atividade fora daqui, vão passear?

Sabrina: Às vezes sim, às vezes não, porque é muito chato ficar aqui, porque o abrigo é só pra morar e todo mundo está presa aqui. Todo mundo queria ter liberdade no abrigo, a gente tem que ter liberdade. Eu me sinto destruída pela família...

Tais relacionamentos, embora menos frequentes, se constituem em ocasiões nas quais as adolescentes podem ser auxiliadas a compreender as vivências e os sentimentos que passam, e podem se constituir em influências cruciais para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e no reconhecimento dos recursos de que elas dispõem para alcançar resultados desejados. Nesse sentido, esses relacionamentos são aspectos positivos na constituição de seus projetos de futuros e na própria construção de sua identidade.

Além disso, a fala de Sabrina chama a atenção para a falta de liberdade que sente e a associação que faz da questão ao sentimento de estar destruída pela família. Qual é seu entendimento de liberdade? A liberdade a ajudaria a (re)significar ou fugir de sentir-se destruída? Como? Embora existam elementos no enunciado de Sabrina que permitem associar o abrigo à prisão e ausência de liberdade, estas questões não podem ser aqui respondidas com precisão. Mas pertinente se faz apontar para a importância da promoção de outras experiências para além dos muros escolares e da instituição, e também para a reflexão a respeito da tutela e vigilância excessiva por parte dos adultos sobre adolescentes em situação de acolhimento. Haveria atividades que elas poderiam desempenhar ou participar autonomamente como o exercício paulatino de sua liberdade (entendida como ausência de tutela e possibilidade de escolha)? Apontamentos ainda mais relevantes quando consideramos que aos 18 anos é estabelecida a saída plena e sem possibilidade de retorno aos muros institucionais.

Embora previstos nas diretrizes sobre a organização dos serviços de acolhimento institucional, as práticas de atividades que estimulem a autonomia, o autodesenvolvimento e o autocuidado são pouco explorados nas instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, em nome da proteção e da tutela a que estão expostos. Isso parece ter ficado evidente na fala de Sabrina ao relatar sentir “presa” na instituição.

Estão previstas a participação e integração comunitária, especialmente para adolescentes, que estimulem sua autonomia, conforme as Orientações Técnicas:

Na frequência a atividades realizadas na comunidade - escola, rede de saúde, atividades culturais, esportivas, de lazer e outras - considerar-se-á o estímulo

gradativo à autonomia. Nesse sentido, não devem ser impostas restrições injustificáveis à liberdade e conduta, em comparação com crianças e adolescentes da mesma idade e comunidade. Tais restrições devem ser condizentes com o grau de desenvolvimento e capacidade da criança e do adolescente e restritas apenas àquelas necessárias para viabilizar sua segurança e proteção. Para ampliar a iniciativa, autonomia e o senso de responsabilidade é importante que as crianças e adolescentes acolhidos possam participar, ainda, de atividades rotineiras como ir à padaria ou ao supermercado, recebendo instruções sobre como lidar com o dinheiro. Geralmente os serviços de acolhimento pouco propiciam o contato de crianças e adolescentes com esse tipo de conhecimento, aspecto que será fundamental para a construção de projetos de vida ligados ao trabalho e aquisição futura de autonomia financeira.(BRASIL, 2009,p.53)

Para Sabrina as relações de amizades incluem os conflitos e desentendimentos,

Pesquisadora: Tens amigas na escola? Quem são tuas amigas?

Sabrina: Tem a Mabel. Teve até um conflito. Quero dizer uma briga!

Pesquisadora: Ciúmes?

Sabrina: Não. Eu joguei café nela.

Pesquisadora: Ué, mas ela não é tua amiga?

Sabrina: É, mas amigas também brigam às vezes.

Pesquisadora: Mas assim, de jogar café?

Sabrina: Ela me xingou.

Pesquisadora: E aqui na casa tu tens amigas?

Sabrina: Não, só as minhas irmãs.

No caso de Sabrina, suas relações de confiança se voltam para as irmãs também acolhidas na mesma instituição e para a amiga da escola sobre a qual descreve uma vivência conflitiva, mais do que as trocas afetivas.

Nas entrevistas com as adolescentes nenhuma relatou sobre o uso de drogas ou bebidas alcoólicas, embora algumas já tivessem experimentado quando ainda viviam com suas famílias, saíam com amigos ou namorados e participavam de “baladas” e cujas experimentações estavam associadas a participação em grupo e relacionadas ao pertencimento/aceitação em determinado grupo social.

Tainá também descreve as relações de amizade a partir da possibilidade de compartilhar comportamentos determinados (jogos, brincadeiras e até xingamentos) que lhe possibilitem algum tipo de intimidade ou de aproximação, sentindo-se reconhecida pelas demais ou mesmo pelas irmãs, mesmo elas já não estando mais na mesma instituição de acolhimento. A falta de censura entre elas gera prazer e intimidade e promove o envolvimento entre elas, servindo de fonte de validação e gratificação.

Pesquisadora: E você tem amigas aqui na casa?

Tainá: Tenho.

Pesquisadora: E na escola?

Tainá: Também tenho.

Pesquisadora: E como que são essas amizades?

Tainá: É legal...

Pesquisadora: É...?

Tainá: Pelo menos ... tem a Dani, a Deisiane pra distrair a gente. ‘Ajunta’ as três perturbadas ... ajunta mais a Rute, a Dani...

Pesquisadora: E essas são as tuas amigas?

Tainá: É, e as minhas irmãs também são minhas amigas.

Pesquisadora: E dos funcionários aqui na casa, tem alguém que você confia?

Tainá: Confio. Tem a tia Ivone, confio na tia Silvia e na tia Suzana.

Entre os seres humanos, as relações de amizade têm a função de promover o afeto, intimidade e confiança e são únicas no ciclo vital. Diferentes das relações afetivas entre pais e filhos, que se constituem a partir de relações hierárquicas e com censura, as relações de amizades entre os pares, entre adolescentes se manifestam a partir de comportamentos espontâneos e autênticos e, na maioria das vezes, recíprocos (LISBOA, 2005). Por isso, é comum na sociedade contemporânea o surgimento de grupos que se aproximam em razão de determinados fatores que os identificam – gosto musical, forma de vestir, práticas de lazer que fogem de rituais e práticas socialmente aceitas, mas que são comuns e aceitas sem censura, em determinado grupo: são as chamadas tribos urbanas (DESOUSA; RODRIGUES; ANTONI, 2014). As adolescentes institucionalizadas não se constituem especificamente em uma tribo urbana, embora compartilhem práticas comuns de lazer, de gostos e formas de vestir. Tais aspectos comuns entre elas se constituem muito mais como fatores de identidade, mediados pela instituição e pelas relações derivadas desse contexto, que contribuem como fator de proteção, identidade e reconhecimento no desenvolvimento da adolescência.

O estabelecimento de novas amizades para as adolescentes institucionalizadas está restrito ao ambiente institucional, às regras e condições impostas, o que torna a vivência em uma instituição de acolhimento privada de determinadas atividades predominantes entre os adolescentes, tais como ir a festinhas, dormir em casa de amigos, passear em grupos e, sobretudo, participar em redes sociais. A tudo isso Sabrina identifica a instituição como uma prisão como vimos num diálogo anterior.

Reconhecemos que as relações entre as adolescentes contêm sentimentos e são proporcionadoras de formação de vínculos sócio afetivos, que se constituem efetivamente nas relações com seus pares e, que estar com eles deve ser muito prazeroso e divertido; mas não podemos ignorar que fazemos parte de uma sociedade capitalista que prioriza a individualidade, a troca de interesses, muitas vezes transformando as relações de amizade em relações mercantis.

Não podemos desconsiderar que estar com os amigos na sociedade contemporânea significa também estar consigo mesmo, ainda que essas relações possam ser estabelecidas a partir de trocas ou centradas em si mesmo. A juventude expressa, muito bem, as características de nosso tempo: a adolescência como construção histórica, teve suas características aguçadas com os ideais contemporâneos, o que, por sua vez, contém as características da sociedade capitalista e individualista.

Assim também, as relações de amizade na instituição de acolhimento, embora essenciais para a sobrevivência das adolescentes naquela condição, são marcadas pela possibilidade de oferecer alguma vantagem às partes, o que reflete as características do sujeito da atual sociedade capitalista e individualista, entrelaçando elementos contextuais e pessoais, presentes no cotidiano das adolescentes. Se este revela o lado pouco refletido sobre as relações de amizade na contemporaneidade, também observado nas falas das entrevistadas, por outro, não há como deixar de apontar que as restrições impostas pelo funcionamento institucional, interpelam mais uma vez a questão da vinculação afetiva de crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Não apenas seus vínculos familiares são rompidos, mas também podem estar rompidas as possibilidades de estabelecimento de outras significativas formas de vinculação, como os laços entre amigos.

6.4 Nesse emaranhado de histórias, relações e reconstruções, onde se situa o projeto de futuro?

Como vimos afirmando nas subseções anteriores, a vida das adolescentes numa instituição de acolhimento é marcada por um emaranhado de histórias, que mesclam lembranças de um passado próximo, experiências de um presente concreto e sonhos de um futuro incerto. Os relatos de cada uma delas nos apontam as situações que indicam as contradições dialéticas da adolescência contemporânea daquele contexto e que expressam as contradições da realidade de dada sociedade. Suas falas indicam diferentes trajetórias de vida, mas sobretudo, diversas vivências e formas de significações e estas interferem na constituição de suas perspectivas de futuro.

A instituição de acolhimento sintetiza as contradições de uma forma de vivência que traz no abandono da família de origem a possibilidade de reatamento de novos vínculos e a reconstrução de suas histórias. As relações nela estabelecidas passam a ser a referência que condensa as histórias passadas, o presente e a perspectiva de futuro para as adolescentes, representa, de alguma forma, ainda que negada por elas, a possibilidade de repensar sua

trajetória e reconstituí-la. As vivências psíquicas que se processam nos sujeitos, naquilo que têm de dinâmico, irregular e contraditório e na forma como são organizadas e percebidas (GONZALEZ-REY, 2011), configuram as subjetividades das adolescentes institucionalizadas. Assim, o sentido sobre o abandono por parte de suas famílias de origem, pode ser diferente para cada uma delas, uma vez que as vivências de cada uma são singulares e configuram diferentes subjetividades.

A partir das relações que constituem, é importante refletir sobre a perspectiva de futuro das adolescentes que passam a ter na instituição de acolhimento um novo contexto mediador na construção de seus projetos de futuro para nos aproximarmos de respostas pontuadas neste trabalho e dos questionamentos que nortearam a pesquisa.

Nas subseções anteriores procuramos apresentar, a partir das entrevistas com as adolescentes, qual o significado e o sentido que elas atribuem ao novo contexto institucional que passam a viver, afastadas de suas famílias e com limitadas possibilidades de escolhas. Interferem nessa trajetória, a mediação das relações na escola, com seus atores, com os cuidadores da instituição de acolhimento e com as colegas/amigas com quem convivem. As novas relações que elas vivenciam e as novas configurações dessas experiências significadas pelas adolescentes, estabelecendo novos sentidos, e esse processo de constante transformação implicará na constituição de seus psiquismos e na relação com outros sujeitos.

Assim, buscando responder a outros de nossos questionamentos de pesquisa, encontramos nas entrevistas das adolescentes, sentidos que nos permitem compreender como as adolescentes mantidas em instituições de acolhimento constroem (ou não) sua perspectiva de futuro.

Vejamos o que relata Eischla sobre o sentido da instituição para ela no que diz respeito à alguma possibilidade de futuro. A adolescente não acredita que a vida na instituição de acolhimento contribua muito para a construção de seu futuro, embora tenha sido por meio da instituição sua primeira oportunidade de formação profissional, ao realizar o curso de secretária e de informática, bem como seu retorno à escola. Para ela muito mais do que a instituição, a escola contribui para seu futuro, mas acredita que é preciso sair do comodismo, sugerindo que ficar na instituição, aguardando, não mudará sua vida e nem trará um futuro diferente para ela e o filho.

Pesquisadora: Daqui há cinco anos você vai estar com 21 ou 22, o que tu imaginas?

Eischla: Imagino ‘tá entrando na faculdade, já quero ‘tá trabalhando em alguma coisa.

Pesquisadora: O que tu gostarias de trabalhar?

Eischla: De secretaria

(bebê da adolescente interrompe a entrevista)

Pesquisadora: Tu achas que aqui no abrigo e na escola tem atividades que preparam vocês pro futuro?

Eischla: Mais ou menos. Mais Na escola. Aqui também um pouco, nem tanto, mas na escola é mais

Pesquisadora: Que atividades tu achas que são preparatórias pro teu futuro?

Eischla: A escola. A própria escola. Aqui não tem muitas coisas, mas tem, aqui é mais pessoas te aconselhando

[...]

Pesquisadora: Alguma coisa que você queira me dizer que é importante sobre o futuro, planos?

Eischla: Acho que é bom todo mundo estudar pra saber, já pra começar...porque não tem como entrar na faculdade, só se pagar e mesmo. Assim não dá. Tem algumas pessoas que ficam esperando sem sair do comodismo: porque Deus ajuda. Mas cada um tem de fazer a sua parte. Acho que é só isso.

Sob a perspectiva histórico-cultural, conforme o que afirma Gonzalez-Rey (2011), a intervenção e a reflexão objetiva dar condições ao sujeito de apropriar-se de seu próprio processo de construção dos significados e sentidos sobre suas vivências e sobre seu futuro. Portanto, podemos pensar que o trabalho com as adolescentes naquela instituição não tenha proporcionando a participação delas próprias na produção desses significados e sentidos sobre o contexto que vivenciam, o que, por sua vez, não contribui de forma significativa na construção da perspectiva de futuro das adolescentes.

As propostas sobre a perspectiva de futuro que elas apresentam carecem de intervenção e reflexão sobre suas escolhas ou mesmo sobre a falta de escolhas, muitas vezes deixando ao acaso seu futuro. Eischla relata sobre a falta de “aconselhamento”, de orientação que não ocorre na instituição e que, ocasionalmente, ocorre na escola, por meio de algum professor que demonstra alguma afinidade eventual. Assim, os projetos de futuro apontados pela adolescente nem sempre contemplam questões sobre o trabalho ou outras questões mais amplas. Refletem, bem mais, o cotidiano institucional, e seus projetos se voltam para constituição de uma (nova) família, ter casa e poder sair da instituição, embora para cada uma essas questões contenham suas vivências e por isso são significadas de diferentes formas:

Pesquisadora: Você tem planos e sonhos?

Eischla: Muitos! Um deles é não morar em casa, quero morar em uma residência e me formar. Depois de me formar, não ter festa de formatura, mas sim, viajar com meu filho. Isso daí... e vários outros... casar não agora, só mais lá pra frente

Pesquisadora: Casar não está nos teus planos por enquanto?

Eischla: Não

Pesquisadora: Você não tem namorado?

Eischla: Não, não tenho

Pesquisadora: E o que você faz hoje que você acha que está te levando para esses planos, esse sonho?

Eischla: Estudando, também sou da igreja.

Lupita, assim como Eischla, concentra sua perspectiva de futuro na obtenção de uma casa ou apartamento onde possa ter privacidade e viver só com as irmãs. Sua escolha profissional reflete seus gostos e desejos já vivenciados quando ainda morava com os pais adotivos.

Lupita: Eu espero com 21 anos ou com 19 estar por aí eu já ter a minha casa, 'tá trabalhando num restaurante chinês, assim que eu penso [risos]. Eu ia colocar minhas irmãs para morar junto num apartamento.

Pesquisadora: Vocês iam morar juntas?

Lupita: É.

Pesquisadora: Ia ser uma família de irmãs...

Lupita: É. (risos)

Sobre os cursos profissionalizantes ofertados para as adolescentes, para Tainá lhe fora oferecido o curso de manicure, para o qual ela não demonstrou habilidades e logo renunciou. Relata que sua habilidade e seu interesse é por atividade culinária, fazer bolos e outras comidas, o que até então não lhe fora proporcionado.

Pesquisadora: E aqui dentro da casa você faz algum curso?

Tainá: Eu fazia, mas aí eu saí porque eu não gostei. Porque eu não tinha habilidade.

Pesquisadora: De que era o curso?

Tainá: Manicure.

Pesquisadora: E de que você gostaria de fazer outro curso?

Tainá: De fazer bolo, fazer salgado...

Pesquisadora: Você sabe fazer um pouco disso?

Tainá: Sei.

Pesquisadora: Tem vontade de fazer?

Tainá: Tenho.

Observamos que a participação restrita das adolescentes nas escolhas das ações e cursos as exclui da construção de seus próprios futuros, naquilo que poderia ser considerado como possibilidade de formação e concretização de sua trajetória profissional e pessoal.

Para a instituição, a definição de determinados cursos ou atividades profissionalizantes, expressa muito mais uma condição imposta pelas necessidades do mercado ou pela crença subjetiva na incapacidade das adolescentes de reflexão e construção de suas próprias trajetórias profissionais. A condição socioeconômica das adolescentes se reflete no modo contemporâneo

de estabelecer relações sociais delimitadas pelas necessidades da vida em dado contexto, em dada sociedade.

Pesquisas indicam que jovens de baixa renda e de baixa escolaridade estão destinados a ocupar atividades de baixa remuneração e em posições subordinadas, pois sua entrada no mercado de trabalho é precoce e pouco qualificada. Ao contrário de jovens de classe média e alta, que podem postergar a inserção no mercado de trabalho e, assim, melhor se qualificarem, disputar vagas melhores e melhor remuneradas (POCHMANN, 2005). Nesse sentido, parece-nos que “as escolhas” propostas às adolescentes respondem muito mais a essa constatação, do que as potencializam a uma perspectiva autônoma e consciente.

Contudo, quando perguntamos a elas o que querem ser quando crescerem, seus desejos refletem as demandas de uma adolescência contemporânea, contida numa sociedade que espera dos adolescentes a qualificação profissional e competência para entrarem no mercado de trabalho, que nem sempre vai absorvê-los. As adolescentes revelam em suas escolhas, profissões com as quais convivem direta ou indiretamente na instituição: psicóloga, juíza, médica e outras, embora não se perceba uma reflexão sobre tais desejos.

Nem sempre as adolescentes relacionam os cursos profissionalizantes – manicure, secretária, doceira, etc. – a alguma profissão. Isso faz com que indiquem profissões distantes dos cursos realizados. Na fala de Tainá fica claro tais desejos ou escolhas de profissões relacionados a atores que de alguma maneira lhe servem de referência naquele cotidiano que transita entre o espaço da justiça e o institucional:

Pesquisadora: E você tem algum plano, alguma coisa pro seu futuro... algum sonho?

Tainá: Tenho.

Pesquisadora: O que é?

Tainá: Eu quero ser advogada ou então juíza.

[...]

Pesquisadora: O que você imagina pra sua vida quando você sair do abrigo?

Tainá: Imagino fazer uma faculdade, terminar meus estudos... fazer uma faculdade, comprar uma casa, ter minhas coisas... e ver minhas irmãs.

Pensando em seu futuro e na saída da Unidade de acolhimento, Lupita traz o desejo/interesse de fazer um curso de culinária, já solicitado, mas até o momento não atendido pela instituição. É possível ainda que a ideia de realizar um curso de culinária esteja relacionada às vivências que passou com a família adotiva que a levava para restaurantes de comida chinesa, o que evidencia elementos das vivências pessoais presentes nas escolhas ou intenções da adolescente. Assim a adolescente elenca o trabalho no restaurante chinês em sua perspectiva de futuro:

Pesquisadora: E você já pensou como vai ser sua vida quando sair daqui?

Lupita: Isso eu não sei, porque eu não sei onde eu vou morar... esse juizado quer a que a gente vá embora daqui.... é... bonito pra cara dele: tem que se virar no mundo! Parece que não tem pena da gente!

Pesquisadora: Quem?

Lupita: O juizado!

Pesquisadora: Mas vocês vão embora pra onde? E você costuma pensar o vai fazer da sua vida, profissional em termos de trabalho?

Lupita: Quando eu saísse daqui eu queria, tipo assim, trabalhar num restaurante chinês. Tia eu já comi comida chinesa e eu gostei (risos)

Pesquisadora: E o que você queria fazer no restaurante?

Lupita: Eu não sei se limpava, servia os fregueses. Freguês, né? É assim que se diz, né? Eu tô meio em dúvida...

[...]

Pesquisadora: Assim algumas meninas tão fazendo curso de manicure?

Lupita: Assim que siga pra frente? O curso que eu quero fazer, eu já falei... é culinária. Eu queria culinária chinesa.

O projeto de futuro de Lupita contém, portanto, as possibilidades criadas nas relações construídas naquele contexto, a partir de suas vivências, e “tem por limites a amplitude que a realidade presente lhes confere” (BOCK; LIEBESNY, 2003, p.212).

Não há como negar que a vivência em uma instituição de acolhimento incide sobre a história daqueles sujeitos que nela vivem. É consenso que as marcas produzidas pelo abandono ou descaso das famílias, ocasionando o afastamento do lar e levando-as a viver em casa de acolhimento, exige dessas adolescentes um novo rumo em suas histórias. Concordamos com Toassa e Souza (2010, p. 772) quando afirmam que “A vivência pode estender-se ao passado e ao futuro da existência humana, presentificando elementos importantes na orientação das ações humanas [...]”, assim a construção da perspectiva de futuro dessas adolescentes perpassa sobre suas histórias passadas, mas, sobretudo no significado que as vivências individuais trazem a cada uma.

Podemos então pensar que elementos pessoais, contextuais e de cenários, identificados a partir da matriz histórico-cultural, atravessam as vivências das adolescentes e que estas se inscrevem no desenho de sua perspectiva de futuro, a partir de sua institucionalização. As falas das adolescentes nos apontam para esses elementos e fazem parte de suas histórias.

As entrevistas, as observações e as vivências com as adolescentes nos permitiram relacionar esses elementos mediados pela instituição e levantar questões sobre as perspectivas de futuro das adolescentes numa instituição de acolhimento. Nesse sentido, concordamos com Aguiar, Bock e Ozella (2011) ao afirmar que as questões sobre as escolhas profissionais e a construção de um projeto de futuro, como discutido nas seções anteriores deste trabalho,

implica na concepção de uma vivência dialética constante entre a subjetivação e objetivação, que constituirá as formas de pensar, agir e sentir de cada adolescente, e que se expressará em suas escolhas.

É preciso, ainda, compreender, como afirma Vygotski (2012b), que nessa fase do desenvolvimento humano, são os interesses que provocam as mudanças significativas que percebemos nos adolescentes. São os interesses que movimentam sua conduta e impulsionam seus pensamentos e geram as transformações que percebemos nesses sujeitos. As antigas vivências e coisas da infância deixam de ser interessantes, metaforicamente, morrem, para que possam surgir os novos interesses. Dialeticamente, convivem as histórias e vivências de um passado ainda muito próximo com os interesses e atrações que vão surgindo nesse novo caminho.

Percebemos que nos enunciados das jovens e nas atividades cotidianas da instituição ecoa uma relação dialética e contraditória entre o acolhimento e a proteção versus a privação e o isolamento; apontam para uma lógica perversa de segregação, reedição do abandono e distanciamento de uma possível perspectiva de futuro para as adolescentes, que têm restritas possibilidades de autonomia e de escolha de formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

em que apresentamos uma reflexão sobre o aprendido nesse trabalho

Ao iniciarmos nossa proposta de pesquisa que mais tarde resultaria nesta dissertação, fomos sensibilizadas pelo cotidiano de adolescentes que, vivendo numa unidade de acolhimento institucional, de alguma forma nos denunciavam sua invisibilidade e um futuro incerto. Assim, este trabalho se constituiu, sobretudo, numa possibilidade de refletir criticamente sobre a política de proteção de crianças e adolescentes que são mantidos em instituições, afastados temporariamente (ou permanentemente) de suas famílias, e cuja perspectiva de futuro tem sido pouco refletida ou problematizada no campo dessa política.

Pertencendo à equipe de profissionais da Justiça da Infância e Juventude, o contexto institucional das adolescentes, bem como de outras crianças, nos evidenciava um modelo de prática que trazia em seu bojo a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, marcada pelas contradições entre a proteção e a violação de direitos de crianças e adolescentes. Os referenciais teóricos pesquisados contribuíram para revelar que os caminhos trilhados na história da infância e juventude no Brasil, mesmo com os avanços significativos já alcançados, ainda estão distantes de garantir aos adolescentes a proteção, o reconhecimento, o espaço na sociedade e a efetividade nas políticas públicas de direito.

Por sua vez, as ciências e, sobretudo a Psicologia, contribuíram para uma visão estereotipada da adolescência, padronizando modelos e comportamento tratados como universais e, por vezes, distanciados do contexto histórico e social. A adolescência, na maioria das vezes, esteve associada a um período etário determinado ao qual se atribuía características específicas, vinculada a determinados componentes do desenvolvimento biológico, físico e comportamental, o que conduziu durante muito tempo ao entendimento de que essa etapa do desenvolvimento era semelhante em toda sua história e similar em todos os grupos sociais.

Pensar a adolescência a partir da concepção histórico-social, conforme as contribuições de Vigotski, introduzidas no início do século passado e, no Brasil, os estudos mais recentes da Psicologia Histórico-social de Aguiar (2011), Bock (2009;2011), Ozella (2003;2011), dentre outros, nos possibilitaram uma reflexão crítica sobre a concepção da adolescência que evidenciava as contradições dialéticas desse período do desenvolvimento humano e que refletem, por sua vez, as contradições da sociedade contemporânea.

O encontro com as adolescentes na instituição em que estavam vivendo, etapa fundamental desse trabalho, permitiu-nos adentrar no contexto de uma adolescência institucionalizada e compreender a partir de seus discursos, uma etapa que evidenciava as

contradições de que vimos falando e que refletiam as questões sociais e históricas presentes nessa categoria social.

Nesse sentido, que espaço, em que condição e em que tempo caberia a essas adolescentes pensar sobre suas perspectivas de futuro, vivendo numa instituição permeada de contradições, e cujas práticas ainda trazem as marcas de uma história de violações e de invisibilidade?

No decorrer de nossas entrevistas e encontros com as adolescentes, fomos aprendendo com elas e desmistificando nossas crenças, nem sempre reais, sobre aquele contexto, bem como lhes possibilitando falar sobre suas histórias e sonhos.

Eischla, Tainá, Lupita, Sabrina e as demais adolescentes que indiretamente também atuaram na construção deste trabalho, nos mostraram que, embora pensar em seu futuro não seja um tema cotidianamente tratado por elas ou pela instituição, acreditam num futuro diferente, com possibilidade de viver em família, de ter um papel profissional e de criar seus filhos diferentemente das vivências de sofrimento pelas quais passaram.

As relações entre elas, delas com as cuidadoras sociais, com os professores e alguns profissionais, mediadas pelo contexto institucional ou pela escola, estabelecem novos sentidos e significados às suas vivências e ampliam (ou pelo menos deveriam) a possibilidade de pensar seu futuro em diferentes perspectivas. Suas percepções sobre a condição de vida na instituição permitem às adolescentes, a partir da relação dialógica, avaliar e tecer críticas que podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem, e para estabelecer uma nova forma de pensar o mundo.

Aprendemos em Vygotski (2009, 2012a, 2012b) que, na adolescência, as relações e conexões com o outro e com o mundo tornam-se mais complexas, e os novos sistemas de conceitos que vão se formando, fazem com que a adolescência perceba criticamente o mundo que as cerca, possibilitando ainda a projeção de um futuro, mesmo considerando as limitações do contexto institucional e tendo em conta as contradições da sociedade. Assim, compreender os fenômenos relativos ao processo de desenvolvimento da adolescência, a partir do olhar de Vygotski, representou um desafio de uma trajetória marcada pelo exercício dialético, em permanente movimento, proporcionando-nos um conhecimento mais aprofundado e crítico desse processo.

Entendemos que a visão de Vygotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição possibilita a abertura de novas frentes para entender e trabalhar os aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos da adolescência, reconhecendo que o conteúdo principal

dessa etapa do desenvolvimento situa-se na mudança dos processos elementares ao amadurecimento dos processos superiores, que se formam nesta idade.

Os estudos de Vigotski sobre a adolescência nos permitiram compreender o adolescente sem considerá-lo meramente por suas características e condições hormonais, sexuais, ou mesmo por manifestações de impulsos descontrolados, mas como um ser social e histórico que passa por um momento singular de transição, tensionado por sua relação com um mundo também em transição. Um mundo marcado por uma sociedade de intensas transformações e incertezas que afetam as condições sociais, históricas e culturais, e que, conseqüentemente, afetam o processo de inserção do adolescente na sociedade.

As vivências pessoais e as questões se apresentam ao adolescente a partir de um contexto que lhe parece confuso, contraditório, que ora lhe solicita um amadurecimento mais rápido, ora o situa no universo infantil o que dificulta sobremaneira sua passagem nesse processo de transição. Acrescentemos a todo esse processo, a vivência institucional pela qual passam as adolescentes com as quais trabalhamos durante o período da pesquisa. Não por acaso, não por conta de um processo de desenvolvimento meramente biológico e nem mesmo por conta de um ambiente institucional determinado, as perspectivas de futuro para essas adolescentes são relegadas a um plano quase invisível.

É preciso reconhecer e valorizar os adolescentes como seres históricos, ativos, como partes de um universo social e histórico marcado por condições sociais e culturais, permeado por suas vivências pessoais, e que se desenvolvem a partir das relações com o outro e com si próprio. Assim, a superação das dificuldades que aquelas adolescentes vivenciam depende, sobremaneira, da forma como o adulto – representado naquelas instituições, na escola e na família –, as acolhem.

Isso implica pensarmos as práticas sociais que nós, adultos, profissionais que atuamos na área, educadores e pais, ofertamos aos adolescentes nos espaços profissionais, bem como nos espaços cotidianos. Somos peças importantes que podem oferecer aos adolescentes e, especialmente a adolescentes institucionalizadas, condições para um processo de desenvolvimento sem muitas tensões, ou possibilitando que compreendam a transição pela qual estão passando, e que perspectivas de futuro podem construir.

Em nossos estudos pudemos compreender que o projeto de futuro é o resultado de uma reflexão e de relações ainda não estabelecidas ou nem percebidas pelas adolescentes. É a resignificação de planos e desejos, que por meio da capacidade transformadora dos sujeitos, do pensamento se constituirá na construção do próprio caminho.

Estimular a construção de um projeto de vida, (re)significando a participação no mundo do trabalho a partir da ampliação de possibilidades, da visão de mundo e da compreensão de suas escolhas, considerando sua trajetória de vida e as novas relações que se compõe ao longo do tempo de institucionalização, deve se constituir em uma premissa básica na prática profissional e na elaboração de políticas públicas voltadas à adolescência, o que não vem acontecendo de maneira eficaz.

É nesse contexto, a princípio desalentador, que esperamos vislumbrar a possibilidade de algo novo, diferente e que atenda de forma mais efetiva às demandas de adolescentes institucionalizadas e que as prepare para a vida. Assim, a partir da pesquisa e somando-se às vivências do cotidiano profissional, ousamos apontar alguns caminhos possíveis que podem ser pensados e incorporados nas políticas públicas voltadas a esses sujeitos, tais como:

- viabilizar a participação das adolescentes em outras atividades externas, tais como oficinas de trabalho, de arte, contemplando as escolhas delas próprias;
- promover capacitações de forma contínua para os profissionais que atuam nas unidades de acolhimento de adolescentes, tendo em vista a possibilidade de participação e intervenção multiprofissional;
- repensar a escola, suas relações e os conhecimentos por ela apresentados, visando melhor preparação dos jovens para a vivência em sociedade, para o trabalho e para o mundo adulto;
- proporcionar a inserção das adolescentes em atividades de grupos externos à instituição de acolhimento permitindo o exercício de sua autonomia e responsabilidade;
- refletir de forma permanente e sistemática sobre as perspectivas de vida, de trabalho, de novas convivências, levando em conta a saída da instituição das adolescentes aos 18 anos;
- pensar e estruturar as casas-repúblicas, previstas no PNCFC, que poderão acolher as adolescentes após a saída das unidades de acolhimento e que se constituem em uma passagem intermediária à vida adulta autônoma.

Compreendemos ainda que pensar em políticas públicas para a adolescência, para além de programas que partem da perspectiva adultocêntrica, da preocupação unicamente com o fazer cotidiano ou do olhar academicista, sem considerar o olhar e a voz das adolescentes, não estaremos efetivamente promovendo transformações e rompendo paradigmas que modifiquem a visão míope que vimos atribuindo à adolescência. Este estudo nos permitiu ampliar nosso olhar sobre a adolescência e, conseqüentemente, estendê-la na prática profissional.

Os dados levantados sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil, relacionando-os a outras questões de ordem estrutural e conjuntural apontam para novos

questionamentos e suscitam novas pesquisas na área. Poderíamos afirmar que o acolhimento institucional de crianças e adolescentes se trata de um fenômeno relacionado às populações urbanas? Seria de fato, a pobreza urbana um fator preponderante para a institucionalização de crianças e adolescentes? A presença do Estado nas regiões mais urbanizadas contribui para que os conflitos familiares e as vulnerabilidades das relações sejam resolvidas no âmbito público estatal? Relações de vizinhança, predominantes em regiões menos urbanizadas, contribuem para os cuidados com as crianças e adolescentes, evitando-se, assim, a institucionalização?

Nossas interrogações sobre o tema se estendem, incluindo novas variáveis e abrindo espaço para novas pesquisas que possam contribuir para a compreensão da questão do acolhimento institucional de crianças e adolescentes. Deixamos apontados outros caminhos.

Realizar este trabalho tendo como base a Psicologia Histórico-cultural nos proporcionou ainda ampliar a relação entre a Psicologia, como Ciência, e a adolescência institucionalizada e o campo social que circunda essa variável. O legado de Vigotski e os conceitos propostos por ele possibilitam a essa Ciência, pensar o sujeito como ser dialético, superando dicotomias tão cristalizadas na área da psicologia (social versus individual), visto que põe em relevo a relação dialética existente entre o contexto social e individual e a construção das subjetividades. Evidencia a complexidade das interações sociais reconhecendo a multiplicidade de sentidos e significados engendrados culturalmente, questões que nos parecem essenciais nos debates da Psicologia contemporânea.

Por fim, como todo trabalho de pesquisa exige, este também se limitou a um dos olhares possíveis sobre uma adolescência e, conseqüentemente, os aportes aqui descritos permitem brechas para novos estudos e pesquisas que contribuam para a ampliação dos conhecimentos sobre a adolescência, o acolhimento institucional, a vivência dos sujeitos, o projeto de futuro... e tantos outros temas imbricados nas complexas relações entre os sujeitos.

Em nossas buscas durante a realização deste trabalho, outros questionamentos foram surgindo e que, a nosso ver, poderiam fomentar a elaboração de novas pesquisas: o que sabemos sobre as trajetórias dessas adolescentes quando completam 18 anos, necessitando, por esse tempo, deixarem o espaço “seguro” da instituição? A escola, como instituição essencial na constituição da autonomia do adolescente, está preparada para esse papel? O abandono da família, vivenciado por adolescentes institucionalizados, pode ser (re)significado? Que alternativas têm sido pensadas para romper o paradigma da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil? Essas e tantas outras perguntas seguem em nossa mente e nos permitem reconhecer que apenas estamos no início.

Sem pretensão de apresentar considerações finalísticas, nosso estudo pretendeu dar visibilidade a adolescentes que, privadas do convívio familiar, submetidas a uma situação não escolhida por elas e cujas vivências de sofrimento marcam suas jovens histórias, buscam um futuro diferente e melhor!

UM CAPÍTULO AINDA EM CONSTRUÇÃO...

Para aqueles que gostam de um final para as histórias, descrevemos abaixo novos rumos na vida das adolescentes daquela instituição.

Em março de 2016 Eischla retornou ao convívio da família, uma de suas irmãs mais velhas obteve sua guarda e de seu filho. Segue estudando e buscando seus sonhos.

Tainá alterna a vida na instituição e entre amigos e amigas fora dela e tenta, sem muito êxito, a reaproximação à família materna e às irmãs. Não estava frequentando a escola. Voluntários religiosos queriam ajudá-la.

Sabrina e Lupita seguem na Instituição... não há perspectivas de retorno à convivência de algum familiar ou em nova família adotiva.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**. Artes Médicas, 1981. Disponível em: <<http://pt.scribb.com/doc/adolescencianormal>>. Acesso em: 21 abr 2015.

AGUIAR, Wanda M. Consciência e afetividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria G. M; FURTADO, Odair (org). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5 ed., São Paulo, Cortez, 2011. p. 95-112.

AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana M. B.; OZELLA, Sérgio. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria G. M; FURTADO, Odair (Org). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2011. p. 163-179.

ALVES, Ruben. **Sobre o tempo e a eterna/idade**. 5 ed. Campinas: Papirus. 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books> acesso em jan 2016.

AMAZARRAY, Mayte R.; THOMÉ, Luciana D.; SEIBEL, Bruna L. Orientação de projetos profissionais na adolescência: a importância do contexto. In: HABGZANG, Luísa F.; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. (Org.). **Trabalhando com Adolescentes: Teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre, Artmed, 2014. p. 224-250.

ANDRADE, Cibele Y. de. **Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social**. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: mar.2016.

ANDRIANI, Ana G. P. O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. In: OZELLA, Sérgio (Org.) **Adolescências construídas**. A visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2003.p. 223-252.

ANJOS, Ricardo E. **Aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural à educação escolar de adolescentes**. 2014. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3475>>. Acesso em: mai.2015.

ARIES, Philippe. **História social da família e da criança**. 2 ed. LTC, Rio de Janeiro, 1981.

ASSIS, Simone G. de; FARIAS, Luís O. P. (Org.) **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento**. São Paulo, Editora Hucitec, 2013.

BARRETTA, João Paulo Fernandes. O conceito de vivência em Freud e Husserl. **Psicologia USP**, Brasil, v. 21, n. 1, p. 47-78, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42042/45710>>. Acesso em mar2016.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do Tradutor. In: VIGOTSKY, Lev S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

BOCK, Ana M. B.; LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, Sérgio (Org.) **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2003. p. 203-222

BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: **Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica. Cortez, São Paulo, 2009. P. 116-157

BOCK, Ana M. B. A prática profissional em Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair.(Org.) **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5 ed., São Paulo, Cortez, 2011. p. 158-162

BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair.(Org.) **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5 ed., São Paulo, Cortez, 2011.

BOCK, Silvio D. **Orientação profissional para classes pobres**. São Paulo, Cortez, 2010.

BOGDAN, Robert.; BLINKE, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Orientações Técnicas para serviço de acolhimento de crianças e adolescentes**. Brasília-DF, 2009.

CASTRO, Fernanda S. O Conceito de Trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural. In: **Revista Urutágua** – acadêmica multidisciplinar – DCS UEM. N.28, maio-novembro/2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/16414>>. Acesso em mar/2016

CHECCHIA, Ana K. A.; SOUZA, Marilene P. R. de. Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In: LEAL, Zaira F. R. G.; FACCI, Marilda G.D.; SOUZA, Marilene P.R.(Org.). **Adolescência em Foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá, Ed.Eduem, 2014, p.103-122

CLÍMACO, Adélia A. de S. **Repensando as concepções de adolescência**. 1990. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4435>. Acesso em: mar/2015.

CONTINI, Maria de Lourdes J. Psicologia e construção de Políticas Públicas voltadas à infância e à adolescência: contribuições possíveis. In: BOCK, Ana M. B. (Org.) **Psicologia e Compromisso social**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 295-313.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude:** Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília, Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: www.cnmp.gov.br/portal_2015/.../Res_71_VOLUME_1_. Acesso em: nov 2015

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____ (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2013. p.84-106.

DESOUSA, Diogo A., RODRIGUESZ, Susana N. e ANTONI, Clarissa de. Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. In: HABGZANG, Luísa F.; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. (Org.) **Trabalhando com Adolescentes:** Teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre, Artmed, 2014.

ERIKSON, Eric H. **Identidade, Juventude e Crise**. 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/franciscobritosouza/identidade-juventudeecrise>>. Acesso em nov2015

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonim e Vigotski. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jun 2015.

FAVERO, Eunice T.; VITALE, Maria A. F.; BAPTISTA, Myrian V. (orgs.). **Famílias de crianças e adolescentes abrigados:** quem são, como vivem, o que desejam. Paulus, São Paulo, 2008.

FERREIRA, Aurélio B.de H.. **Dicionário Eletrônico Básico da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica disponibilizada por Positivo Informática.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/141709969/FLICK-Uwe-Introducao-a-pesquisa-qualitativa>. Acesso em: abr 2015.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ REY, Fernando. **Subjetividade e saúde:** superando a clínica da patologia. São Paulo, Cortez, 2011.

GROPPO, Luís A. **Juventude – ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro. Editora Difel, 2000.

HABGZANG, Luísa F.; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. (Org.). **Trabalhando com Adolescentes:** Teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre, Artmed, 2014. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/> Acesso em: 20 abr 2015.

IPEA/CONANDA. **O direito a convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: Ipea/Conanda, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/http://www.ipea.gov.br/portal/> Acesso em 15 jan2016

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. Editora Ícone, São Paulo, 2006. p. 59-84

LIEBESNY, Bronia. **Análise de projeto de futuro - pelo jovem** - como modo de apropriação de significados e produção de sentidos. Tese de doutorado, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: ago 2015.

LISBOA, Carolina S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. Tese de Doutorado, 2005. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstreamhandle/10183/6875>. Acesso em: mai 2016

LUDKE, Menga; ANDRÉ; Marli E. D. A. Métodos de Coleta de Dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1996. P.23-44.

MARX, K. Valor e Trabalho In: **O capital**: crítica da economia política. Tomo I. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996, p.90-102 e 284-293 Disponível em: http://www.pravida.org/livro/o_capital_1_1.pdf. Acessado em: mar/2016.

MASCAGNA, Gisele C.; FACCI, Marilda G. D. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Zaira F. R. G.; FACCI, Marilda G.D.; SOUZA, Marilene P.R.(orgs). **Adolescência em Foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá, Ed.Eduem, 2014, p. 45-70

MINAYO, Maria C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria C. de S.; GUERRIERO, Iara C. Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. In: **Ciência saúde coletiva**, vol.19, n.4, Rio de Janeiro, abr.2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: nov 2014

MORAIS, Normanda A.; LIMA, Rebeca; FERNADES, Juliana. Adolescência e contexto familiar. In: HABGZANG, Luísa F.; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. (Org.). **Trabalhando com adolescentes**: Teoria e intervenção psicológica. Artmed . p.101-118

NEBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. In: **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**.v. 3 n. 4, Botucatu, fev.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>, acesso em 29 jun 2015.

OLIVEIRA, Isabel C. V.; SALDANHA, Alayde W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. In: **Paideia**, v.20, n.45, p.47-55, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a07v20n45.pdf>. Acesso em: jun 2016.

OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. In: **Educação e Pesquisa**., São Paulo , v. 36, p. 107-121, abr. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517. Acesso em: mar 2016

ORIONTE, Ivana. **Crianças invisíveis**: um estudo sobre o abandono e a institucionalização da infância. Goiânia, Ed. da PUC-Goiás, 2010.

OZELLA, Sérgio (Org.) **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2003.

PAULO, Beatrice M. **Novas configurações familiares e seu vínculos sócio-afetivos**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8122/8122) Acesso em: mar/2016

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MUNDO JOVEM. **Lei Complementar nº 510 de 26 de dezembro de 2013**. Disponível em: www.portovelho.ro.gov.br/81. Acesso em: set 2015

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R; VANUCCHI, P. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, Fundação Perseu Abramo. 2004. p.217-241.

PORTAL BRASIL. **Cidadania e Justiça**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/menores-cometem-0-9-dos-crimes-no-brasil>. Acesso em: mar 2016

PRESTES, Z. Os dias e o século. In: _____. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Fabio P. A histórica trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2013.p. 19-54

RIZZINI, Irene (org.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. 2ªed.,São Paulo, 2007.

_____, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio, 2004

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

SILVA, Milena S.; ARPINI, Dorian M . O acolhimento institucional na perspectiva da nova Lei de Adoção. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(3), 95-106. São Paulo, SP, set.-dez. 2013, ISSN 1980-6906 (*on-line*). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n3/v19n3a07.pdf> . Acesso em: nov2015.

SOUZA, Vera L T.; ANDRADA, Paula C. Contribuições de Vygotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia – PUC**. Campinas, Centro de Ciências da Vida, v. 30, n. 3, jun/set., 2013

SPINK, Peter K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicol. Social**, Porto Alegre , v. 15, n. 2, p. 18-42, Dec. 2003 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf> . Acesso em: abr 2015

TASSINARI, Antonella M .I. **Concepções indígenas de infância no Brasil** Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138/144>. Acesso em: abr 2015.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103. Acessado em: mar.2016.

TOMIO, Assunta O. FACCI, Marilda G.D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009 disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/. Acesso em: 20 ago 15

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte , v. 54, n. 127, p. 141-155, Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100. Acessado em: mar 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas – III Problemas do desenvolvimento da psique**. España, Machado Grupo de Distribución, 2012.

_____. **Obras Escogidas – IV Paidologia del adolescente y Problemas de la psicologia infantil**. España, Machado Grupo de Distribución, 2012

ZAGO, N. A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.E.; VILELA, R.A.T.(Org.) **Itinerários da Pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação**. Rio de Janeiro.: DP&A, 2003, p.287-309

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização do Juiz da Vara da Infância e Juventude

AO 2º JUIZADO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE – COMARCA DE MUNDO JOVEM

DECLARAÇÃO

Eu, **Emeriana Silva**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientada pela Professora Dr^a. **Lilian Urnau**, venho solicitar a Vossa Excelência autorização para realização da pesquisa intitulada **“Perspectivas de futuro de adolescentes em situação de acolhimento institucional: uma visão Histórico-cultural”**.

O objetivo da pesquisa é compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional, a partir das relações estabelecidas com outros grupos de convivência, tendo em conta a privação ou restrição da convivência familiar a qual estão submetidos. Para a coleta de dados pretende-se realizar entrevistas gravadas e transcritas com as adolescentes na Unidade de Acolhimento deste Município, que serão concedidas mediante Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para as adolescentes e autorização da Guardiã da Unidade.

Comprometo-me a preservar em sigilo o nome da instituição bem como de todas as pessoas envolvidas na pesquisa.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, para os quais disponibilizo meu contato: 8419-8586.

Respeitosamente,

Emeriana Silva

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pelas adolescentes em situação de acolhimento institucional, autorizo a realização da pesquisa, conforme termos descritos acima.

Mundo Jovem, ____ de _____ de 2015.

Assinatura e carimbo do responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da Instituição de Acolhimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

NÚCLEO DE SAÚDE – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Diretora da Unidade)

ESTUDO: PERSPECTIVAS DE FUTURO DAS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Emeriana Silva esclareceu comigo este estudo. Eu compreendi que:

1. O objetivo geral da pesquisa é compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional a partir das relações sociais que estabelecem e do sentido que atribuem à escola e grupos de convivência.
2. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais com as adolescentes, gravadas em microgravador digital e de observações da dinâmica e das relações estabelecidas entre elas e seus pares e com os demais sujeitos da unidade de acolhimento institucional. As observações serão registradas num caderno denominado Diário de campo como parte do material da pesquisadora.
3. O consentimento da participação das adolescentes sob minha responsabilidade, colaborando neste trabalho é muito importante, porque auxiliará na reflexão e discussão sobre as políticas e ações públicas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.
4. Como guardiã das adolescentes, eu posso escolher consentir a participação delas ou não deste estudo. Minha decisão em aceitar a participação nesta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais para mim ou para elas, bem como não resultará em prejuízos pessoais. Aceitando a participação das adolescentes nas entrevistas estarei contribuindo com a pesquisa.
5. Eu também sou livre para não aceitar a participação das adolescentes ou desistir desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais para mim ou mesmo para elas. Basta telefonar para 8419-8586 informando a desistência.
6. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. Todos os nomes serão mantidos em sigilo, sendo somente revelado com minha autorização.
7. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar a pesquisadora Emeriana Silva pelo telefone 8419-8586.

Eu concordo que as adolescentes participem desta pesquisa.

Participante

Pesquisadora

Data

APÊNDICE C – Termo de Assentimento das Adolescentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
TERMO DE ASSENTIMENTO (ADOLESCENTE)

ESTUDO: “PERSPECTIVAS DE FUTURO DAS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Emeriana Silva esclareceu comigo este estudo. Eu compreendi que:

1. O objetivo geral desta pesquisa é compreender as perspectivas de futuro construídas por adolescentes em situação de acolhimento institucional a partir das relações sociais que estabelecem e do sentido que atribuem à escola e grupos de convivência.
2. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, gravadas em microgravado digital e de observações da dinâmica e das relações estabelecidas entre as adolescentes e seus pares e com os demais sujeitos da unidade de acolhimento institucional. As observações serão registradas num caderno denominado Diário de campo como parte do material da pesquisadora.
3. Minha participação colaborando neste trabalho é muito importante, porque auxiliará na reflexão e discussão sobre as políticas e ações públicas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento e que são privadas ou tem pouco contato com suas famílias.
4. Eu posso escolher participar ou não deste estudo. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais, bem como não resultará em prejuízos pessoais. Participando das entrevistas estarei contribuindo com a pesquisa.
5. Eu também sou livre para não participar ou desistir desta pesquisa a qualquer momento, ou para não responder perguntas que não quiser. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais. Basta telefonar para 84198586 informando a desistência (celular da pesquisadora).
6. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. Meu nome será mantido em sigilo, sendo somente revelado com minha autorização.
7. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar a pesquisadora pelo telefone 8419-8586.
8. Eu concordo em participar deste estudo.

Participante

Pesquisadora

Data:

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS ADOLESCENTES

1. Como é para você falar sobre sua vida? Você gostaria de contar um pouco sobre sua história?
2. E sua vida no abrigo, como é? Como é sua rotina? (o que faz, o que você gosta, o que não gosta)
3. Como são os relacionamentos interpessoais aqui no abrigo entre as adolescentes? Tem amigas? E com os funcionários?
4. Como é a relação com sua família? Você recebe visitas de familiares? Como é recebê-los?
5. Você frequenta a escola, certo? Em qual ano está?
6. O que a escola representa para você? Como se sente indo à escola? Por quê?
7. O que mais gosta e o que menos gosta na escola? Quais as matérias mais gosta e quais menos gosta?
8. Como é sua relação com os demais alunos na escola? Tem amigos (as)?
9. Como são os professores e funcionários da escola? O que pensa sobre eles? Como é o relacionamento com eles?
10. Fale sobre o lazer. O que faz para se divertir nos momentos de folga da escola?
11. Você tem planos ou sonhos? Quais? Como são? Já pensou no que é necessário para alcançá-los?
12. Como imagina que será sua vida quando sair do abrigo? O que pensa fazer?
13. E daqui há cinco anos, o imagina para sua vida? Como gostaria que fosse? (âmbitos: afetivo, familiar, profissional ou de estudo)
14. Se pudesse mudar alguma coisa na sua vida hoje, o que seria?
15. Você costuma conversar sobre seus planos e sonhos de futuro com outras pessoas? Quais? Em que momentos?
16. Na escola ou no abrigo existem atividades sobre as perspectivas de futuro dos adolescentes? Como são estas atividades? Elas te ajudaram de alguma maneira?
17. Você daria alguma sugestão ao abrigo ou a escola para trabalhar sobre perspectiva de futuro de adolescentes?